

BEATRIZ CASIMIRO JACÓ

**A TRILOGIA DO SUCESSO: A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA, A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E A
INTERVENÇÃO NO GRUPO, ATENDENDO À SUA
DIVERSIDADE**

Orientadora: Isabel Rodrigues Sanches Fonseca

**ULHT
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

VOLUME I

**Lisboa
2011**

BEATRIZ CASIMIRO JACÓ

**A TRILOGIA DO SUCESSO: A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA, A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E A
INTERVENÇÃO NO GRUPO, ATENDENDO À SUA
DIVERSIDADE**

Trabalho de Projecto apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches Fonseca

**ULHT
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**Lisboa
2011**

Dedicatória

Ao meu pai, à minha mãe, à minha irmã.
Não o processo, mas o produto.

Agradecimentos

Para a consecução deste trabalho de projecto, foi indispensável contar com o apoio prestado por aqueles que acompanharam, de uma forma mais ou menos presente, todas as etapas deste caminho percorrido, de realização sobretudo pessoal e profissional.

Assim, o meu primeiro agradecimento dirige-se à minha mãe, ao meu pai e à minha irmã pelo seu grande suporte emocional, paciência, carinho, amor, incentivo, entendimento e disponibilidade.

À minha orientadora, pelo profissionalismo, grande competência e dedicação que sempre prestou no acompanhamento de todas as etapas deste processo e pela palavra amiga e de incentivo que sempre obtive da sua parte.

À Isabel, professora titular da turma de intervenção, por ter autorizado e acreditado na consecução deste trabalho de investigação-acção na sua turma, pela disponibilidade, liberdade de acção e aprendizagem que sempre proporcionou.

Aos meninos e meninas do 2º e 3º ano da turma intervencionada, pelo carinho e adesão imediata às propostas de trabalho, partilha de vivências e aprendizagens.

À minha amiga Ida, pela palavra de amizade, apoio e incentivo sempre presente ao longo das vivências partilhadas neste processo mútuo.

Às colegas de turma do curso de Mestrado, por terem contribuído para enriquecer este processo de aprendizagem na convivência e troca de experiências.

Ao meu tio, ao professor Joca e a todos os outros cuja colaboração ou ajuda, directa ou indirectamente, contribuiu para a realização deste trabalho de projecto.

A todos, expresso a minha profunda gratidão.

Resumo

O presente trabalho de projecto teve como principal objectivo compreender de que modo se pode promover o sucesso de todos, através do sucesso de cada um, num grupo heterogéneo de crianças do 2º e 3º ano do 1º Ciclo, com diferentes níveis de aprendizagem e problemáticas diversificadas. Com o principal objectivo de provocar mudanças positivas na dinâmica e intervenientes deste contexto, adoptou-se a metodologia de investigação-acção e recorreu-se a técnicas de pesquisa documental, à entrevista semi-directiva, à observação naturalista e à sociometria. O processo interventivo seguiu um plano de acção, inicialmente delimitado face às problemáticas diagnosticadas. Realizou-se de Fevereiro a Junho de 2010 seguindo uma estrutura cíclica e em espiral, composto por etapas de planificação, acção, avaliação e reflexão, para nova acção, que se tornou progressivamente mais informada. Esta metodologia permitiu alcançar resultados muito positivos e mudanças importantes no contexto intervencionado. Especificamente, numa fase inicial, a turma apresentava baixos desempenhos sociais, relacionais, comportamentais e académicos. Conjugados com estas problemáticas, todos os alunos apresentavam uma baixa autonomia, auto-estima e motivação para o processo de ensino-aprendizagem. Para além destes factores, apesar da heterogeneidade do grupo, de onde se destacavam os alunos 5, 9, 11, 12 e 13, considerados com necessidades educativas especiais, a dinâmica da prática pedagógica desenvolvida assentava num modelo de ensino tradicional, centrado no professor e nos desempenhos do aluno médio, reveladora de uma baixa eficiência de resultados. A heterogeneidade da turma era encarada como um obstáculo à aprendizagem. A intervenção desenvolvida, de forma fundamentada, permitiu um ensino inclusivo na turma, suportado na diferenciação pedagógica inclusiva, alcançada através da aprendizagem cooperativa, da tutoria entre pares e de uma estrutura coesa de parceria pedagógica entre a professora titular da turma e a investigadora. Para além destes, a intervenção realizada permitiu resultados positivos ao nível do perfil do grupo-turma, nomeadamente pelo registo de uma melhoria muito significativa nos desempenhos cognitivos, sócio-afectivos e comportamentais dos alunos.

Palavras-chave: Educação inclusiva, diferenciação pedagógica inclusiva, aprendizagem cooperativa, tutoria entre pares, parceria pedagógica, metacognição, socialização, investigação-acção.

Abstract

The trilogy's success: the inclusive education, the action research and the intervention in the group, according to its diversity.

The present project work had as main objective to understand the way one can promote the success of all through the success of each one in a heterogeneous group of children of the 2nd and 3rd years of the 1st Cycle with different levels of learning and several problematic. With the main purpose of causing positive changes in the dynamics and actors of this context, the action-research methodology was adopted as well as the techniques of documentary research, and the half-directive interview, the naturalistic observation and the sociometry. The intervention process followed an action plan, initially delimited face to the problematic ones diagnosed. It took place from February to June 2010 following a cyclical and spiral structure made of stages of planning, action, evaluation and reflection, to a new action that became gradually more informed. This methodology allowed to reach very positive results and important changes in the interventional context. Specifically, in an initial phase, the group presented low social, relational, behavioral and academics performances. Together with these problematic issues, all the pupils presented a low autonomy, low self-esteem and low motivation for the teach-learning process. In addition to these factors there was the heterogeneity of the group (a group of pupils 5, 9, 11, 12 and 13 considered with special needs), and the teaching process was based on a traditional model centered in the teacher and the performances of the average pupil, revealing a low efficiency of results. The heterogeneity of the group was faced as an obstacle to the learning process. The developed intervention allowed an inclusive educational model in the group based in the inclusive pedagogical differentiation, reached through the cooperative learning, peer tutoring and a cohesive structure of pedagogical partnership between the titular teacher of the group and the researcher. Beyond these aspects, the research allowed positive results in the class, mainly a significant improvement in the cognitive, socio-emotional and behavioral performances of the pupils.

Key-words: Inclusive education, inclusive pedagogical differentiation, cooperative learning, peer tutoring, pedagogical partnership, metacognition, socialization, action-research.

Abreviaturas

AEC – Actividade de Enriquecimento Curricular

CIF-CJ – Classificação Internacional da Funcionalidade – Crianças e Jovens

DL – Decreto-Lei

EB – Ensino Básico

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Actividades

PCA – Projecto Curricular de Agrupamento

PCT – Plano Curricular de Turma

PEA – Projecto Educativo de Agrupamento

PEI – Programa Educativo Individual

PHDA – Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção

PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Índice geral

Dedicatória	i
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Abreviaturas	v
Índice geral.....	vi
Índice de tabelas	viii
Índice de anexos.....	ix
Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico.....	6
1.1.Educação inclusiva.....	6
1.2.Diferenciação pedagógica inclusiva.....	8
1.3.A metacognição	10
1.4.Aprendizagem cooperativa	14
1.4.1. O carácter social da aprendizagem cooperativa	14
1.4.2. Educação inclusiva e aprendizagem cooperativa	17
1.4.3. Conceito de aprendizagem cooperativa	19
1.4.4. Componentes essenciais para a aprendizagem cooperativa	22
1.4.4.1. Interdependência positiva.....	23
1.4.4.2. Interação face a face	24
1.4.4.3. Responsabilidade individual e de grupo.....	25
1.4.4.4. Competências sociais	25
1.4.4.5. Avaliação do grupo	26
1.4.5. Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa	27
1.4.6. Metodologia dos grupos de trabalho em aprendizagem cooperativa	31
1.4.7. Métodos de aprendizagem cooperativa	34
1.4.8. O papel do professor	35
1.4.9. O processo de avaliação.....	36
1.5.Trabalho de tutoria entre pares.....	38
1.6.Parceria na prática pedagógica.....	41
2. Enquadramento metodológico.....	44
2.1.Caracterização do projecto.....	44
2.2.Problemática e questão de partida.....	49

2.3.Objectivos gerais do trabalho de projecto	53
2.4.Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados.....	54
2.4.1. Pesquisa documental	55
2.4.2. Observação naturalista	57
2.4.3. Entrevista	59
2.4.4. Sociometria	61
2.5.Procedimentos para a recolha e análise de dados.....	63
2.5.1. Pesquisa documental	64
2.5.2. Observação naturalista	65
2.5.3. Entrevista	67
2.5.4. Sociometria	69
3. Caracterização do contexto educativo inicial da intervenção	71
3.1.Caracterização do contexto escolar	71
3.1.1. Espaço físico e logístico.....	71
3.1.2. Recursos humanos	72
3.1.3. Dinâmica educativa.....	73
3.1.4. Preocupações para dinamização de escola de sucesso para todos e com todos	74
3.2.Caracterização da turma.....	77
3.2.1. Caracterização estrutural.....	77
3.2.2. Caracterização dinâmica	79
3.2.2.1. Nível de aprendizagem.....	79
3.2.2.2. Aspectos relacionais da turma	81
3.2.2.3. Prática pedagógica desenvolvida	86
3.2.3. Casos específicos da turma	87
3.2.3.1. História compreensiva dos alunos	88
3.2.3.2. Caracterização do percurso escolar	89
3.2.3.3. Nível actual de competências	91
4. Plano de acção.....	96
4.1.Pressupostos teóricos	96
4.2.Planificação, realização e avaliação da intervenção.....	100
4.2.1. Planificação global da intervenção	101
4.2.2. Planificação, intervenção, avaliação e reflexão a curto prazo.....	105
4.2.2.1. Semana de 22 a 26 de Fevereiro de 2010	108
4.2.2.2. Semana de 1 a 5 de Março de 2010.....	115
4.2.2.3. Semana de 8 a 12 de Março de 2010.....	123
4.2.2.4. Semana de 15 a 19 de Março de 2010.....	130
4.2.2.5. Semana de 22 a 26 de Março de 2010.....	137
4.2.2.6. Semana de 12 a 16 de Abril de 2010.....	145
4.2.2.7. Semana de 19 a 23 de Abril de 2010.....	154

4.2.2.8. Semana de 26 a 30 de Abril de 2010.....	165
4.2.2.9. Semana de 3 a 7 de Maio de 2010.....	165
4.2.2.10.Semana de 10 a 14 de Maio de 2010.....	173
4.2.2.11.Semana de 17 a 21 de Maio de 2010.....	178
4.2.2.12.Semana de 24 a 28 de Maio de 2010.....	183
4.2.2.13.Semana de 31 de Maio a 4 de Junho de 2010.....	184
4.2.2.14.Semana de 7 a 11 de Junho de 2010.....	192
4.2.2.15.Semana de 14 a 18 de Junho de 2010.....	199
4.3.Avaliação global	204
4.3.1. Avaliação a nível do grupo-turma.....	206
4.3.1.1. Avaliação dos resultados a nível cognitivo	206
4.3.1.2. Avaliação dos resultados a nível sócio-afectivo.....	212
4.3.1.3. Avaliação dos resultados a nível comportamental e atitudinal.....	216
4.3.2. Avaliação a nível dos casos específicos da turma.....	218
4.3.3. Avaliação a nível da dinâmica pedagógica em sala de aula.....	222
4.3.4. Avaliação a nível da parceria pedagógica.....	226
4.3.5. Avaliação a nível do contexto escolar.....	228
4.3.6. Avaliação a nível do processo.....	229
Reflexões conclusivas	235
Referências bibliográficas.....	241
Anexos	I

Índice de tabelas

Tabela 1 - Síntese das problemáticas evidenciadas pela turma	53
Tabela 2 - Planificação global da intervenção	102
Tabela 3 - Planificação da intervenção da semana de 22 a 26 de Fevereiro de 2010	108
Tabela 4 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 22 a 26 de Fevereiro de 2010	112
Tabela 5 - Planificação da intervenção da semana de 1 a 5 de Março de 2010	116
Tabela 6 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 1 a 5 de Março de 2010.....	119
Tabela 7 - Planificação da intervenção da semana de 8 a 12 de Março de 2010	124
Tabela 8 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 8 a 12 de Março de 2010	127
Tabela 9 - Planificação da intervenção da semana de 15 a 19 de Março de 2010	131
Tabela 10 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 15 a 19 de Março de 2010	134
Tabela 11 - Planificação da intervenção da semana de 22 a 26 de Março de 2010	137
Tabela 12 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 22 a 26 de Março de 2010	142
Tabela 13 - Planificação da intervenção da semana de 12 a 16 de Abril de 2010	146
Tabela 14 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 12 a 16 de Abril de 2010.....	149

Tabela 15 - Planificação da intervenção da semana de 19 a 23 de Abril de 2010	155
Tabela 16 – Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 19 a 23 de Abril de 2010	159
Tabela 17 – Avaliação dos conhecimentos dos alunos na intervenção da semana de 19 a 23 de Abril de 2010.....	160
Tabela 18 – Planificação da intervenção da semana de 3 a 7 de Maio de 2010	166
Tabela 19 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 3 a 7 de Maio de 2010.....	170
Tabela 20 - Planificação da intervenção da semana de 10 a 14 de Maio de 2010	174
Tabela 21 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 10 a 14 de Maio de 2010.....	176
Tabela 22 - Planificação da intervenção da semana de 17 a 21 de Maio de 2010	179
Tabela 23 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 17 a 21 de Maio de 2010.....	181
Tabela 24 - Planificação da intervenção da semana de 31 de Maio a 4 de Junho de 2010.....	184
Tabela 25 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 31 de Maio a 4 de Junho de 2010 ..	189
Tabela 26 – Planificação da intervenção da semana de 7 a 11 de Junho de 2010	193
Tabela 27 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 7 a 11 de Junho de 2010.....	196
Tabela 28 - Planificação da intervenção da semana de 14 a 18 de Junho de 2010	200
Tabela 29 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 14 a 18 de Junho de 2010.....	203
Tabela 30 - Síntese comparativa da avaliação global da intervenção.....	205
Tabela 31 - Níveis de desempenhos académico dos alunos no 1º e 3º período nas áreas curriculares	208
Tabela 32 - Níveis de desempenho comportamental e atitudinal dos alunos no 1º e 3º período nas áreas curriculares não disciplinares	217

Índice de anexos

Anexo 1. Carta de pedido de autorização ao Agrupamento.....	II
Anexo 2. Lista dos alunos da turma	III
Anexo 3. Mapa da sala de aula	IV
Anexo 4. Guião da entrevista nº 1	V
Anexo 5. Protocolo da entrevista nº 1	VI
Anexo 6. Grelha de análise do conteúdo da entrevista nº 1	XIV
Anexo 7. Guião da entrevista nº 2	XX
Anexo 8. Protocolo da entrevista nº 2	XXI
Anexo 9. Grelha de análise do conteúdo da entrevista nº 2.....	XXV
Anexo 10. Guião da entrevista nº 3	XXVII
Anexo 11. Protocolo da entrevista nº 3	XXVIII
Anexo 12. Grelha de análise do conteúdo da entrevista nº 3.....	XXXII
Anexo 13. Protocolo da observação naturalista nº 1.....	XXXVI
Anexo 14. Mapa da sala de aula na observação naturalista nº 1.....	XL
Anexo 15. Análise do protocolo da observação naturalista nº 1.....	XLI
Anexo 16. Protocolo da observação naturalista nº 2.....	XLIV
Anexo 17. Mapa da sala de aula na observação naturalista nº 2.....	XLVIII

Anexo 18. Análise do protocolo de observação naturalista nº 2.....	XLIX
Anexo 19. Protocolo da observação naturalista nº 3.....	LIII
Anexo 20. Mapa da sala de aula na observação naturalista nº 3.....	LX
Anexo 21. Análise do protocolo da observação naturalista nº 3.....	LXI
Anexo 22. Teste sociométrico	LXVII
Anexo 23. Matrizes sociométricas do teste nº 1	LXVIII
Anexo 24. Matrizes sociométricas do teste nº 2	LXIX
Anexo 25. Matrizes sociométricas do teste nº 3	LXX
Anexo 26. Horário da turma	LXXI
Anexo 27. Plano Anual de Actividades.....	LXXII
Anexo 28. Relatório de avaliação psicopedagógica do 11	LXXV
Anexo 29. Relatório final do 3º período do 11	LXXVI
Anexo 30. Relatório técnico-pedagógico do 13	LXXVIII
Anexo 31. Programa Educativo Individual do 13.....	LXXXI
Anexo 32. Relatório de avaliação psicológica do 13.....	LXXXVI
Anexo 33. Relatório de exame psicológico da 5	XCVI
Anexo 34. Relatório de avaliação de desenvolvimento da 9	CIII
Anexo 35. Relatório de avaliação psicológica do 12.....	CVI
Anexo 36. Documento de apoio sobre aprendizagem cooperativa	CVIII
Anexo 37. Materiais da semana de intervenção de 22 a 26 de Fevereiro de 2010	CXXXII
Anexo 38. Materiais da semana de intervenção de 1 a 5 de Março de 2010	CXXXVII
Anexo 39. Materiais da semana de intervenção de 8 a 12 de Março de 2010	CXL
Anexo 40. Materiais da semana de intervenção de 15 a 19 de Março de 2010	CXLIV
Anexo 41. Materiais da semana de intervenção de 22 a 26 de Março de 2010	CXLVI
Anexo 42. Materiais da semana de intervenção de 12 a 16 de Abril de 2010	CLII
Anexo 43. Materiais da semana da intervenção de 19 a 23 de Abril de 2010	CLVII
Anexo 44. Materiais da semana de intervenção de 3 a 7 de Maio de 2010	CLXIX
Anexo 45. Materiais da semana de intervenção de 10 a 14 de Maio de 2010	CLXXII
Anexo 46. Materiais da semana de intervenção de 17 a 21 de Maio de 2010	CLXXVI
Anexo 47. Materiais da semana de intervenção de 24 a 28 de Maio de 2010	CLXXXI
Anexo 48. Materiais da semana de intervenção de 31 de Maio a 4 de Junho de 2010	CLXXXII
Anexo 49. Materiais da semana de intervenção de 7 a 11 de Junho de 2010	CLXXXVII
Anexo 50. Materiais da semana de intervenção de 14 a 18 de Junho de 2010	CXCI

Introdução

Na actual sociedade plural e dinâmica, as escolas assumem um papel de cada vez maior responsabilidade na esfera social, por se afigurarem como contextos de grandes conflitos comunicacionais e de dinâmicas complexas decorrentes da acção humana, transformadoras da intensa vida que nela tem lugar e fazendo germinar na sociedade o que de melhor ou pior dela é decorrente. Neste panorama de um intenso pulsar de mudança, incertezas, sonhos, vontades, diversidade e diferença, a gestão sustentável e a inclusão de todos os elementos que a enformam e lhe dão característica tem-se revelado uma condição de grande relevância. É neste prisma que, no caminho diário a percorrer para se alcançar uma escola progressivamente mais inclusiva, conceito presente na esfera educativa há pelo menos 17 anos, apresentado primeiramente na Declaração de Salamanca de 1994, e em Portugal iniciado timidamente, com o despacho nº 105/97, de 1 de Julho, emergem desafios que devem ser encarados como mais-valias para o propósito de ensino-aprendizagem. A grande heterogeneidade das turmas, realidade cada vez mais presente, atribui à escola maiores responsabilidades, assumindo-se progressivamente como um espaço não só de pedagogia, mas também de socialização para todos com todos. Esta realidade impele a respostas rápidas e mais eficazes na gestão de todas as dinâmicas decorrentes dessa heterogeneidade na turma, que se revelam condicionantes de todo o processo educativo.

Assim, o actual desafio que se coloca aos professores e à escola, passa por encontrar estratégias e atitudes que facilitem a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos com todos, numa necessária resposta à diversidade, que passa por promover uma diferenciação curricular inclusiva, que contemple simultaneamente os ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos (Sanches & Teodoro, 2007; Silva, 2009). Os padrões avaliativos de todos, pelo desempenho do aluno considerado médio, deixam de fazer sentido em turmas onde esse aluno médio é cada vez mais uma minoria dentro da maioria heterogénea do grupo. Perante esta heterogeneidade da turma, muitos são os que por não serem possuidores de conhecimentos, recursos adequados e vontade, insistem em homogeneizá-la, num enorme esforço muitas vezes improdutivo e quase transgressor. A gestão da heterogeneidade da turma deve existir e ser encarada como um elemento basilar na dinâmica em sala de aula, um recurso tão essencial como a presença do professor, devendo ser utilizada como um factor de desenvolvimento e enriquecimento. Apesar de poder parecer inicialmente inatingível, é através dessa gestão

e activação da heterogeneidade na turma, pela diferenciação pedagógica inclusiva, que se torna possível democratizar o processo de ensino-aprendizagem, numa igualdade de oportunidades, de acesso e de sucesso educativo a todas as crianças, com todas. O âmago desta problemática situa-se, pois, na acção prática dos seus pressupostos teóricos. Neste sentido, o presente trabalho de investigação-acção assume-se como uma possível resposta para essa necessária educação inclusiva e diferenciação pedagógica inclusiva.

Concretamente, por um conhecimento muito próximo da dinâmica de uma das escolas do Ensino Básico do 1º Ciclo do concelho de Castro Marim, constatou-se que, de todas as turmas conhecidas, a turma do 2º e 3º ano, pela sua grande heterogeneidade, era a que maior desafio imputava diariamente à prática pedagógica, sobretudo no que respeitava à possibilidade do desenvolvimento de um trabalho inclusivo, que considerasse os diferentes níveis e estilos de aprendizagem dos alunos, pontos fortes e pontos fracos do grupo e as suas problemáticas, características irrefutáveis da impossível homogeneização da turma. A proximidade da investigadora a esta turma adveio do facto de conhecer e trabalhar com esse grupo de crianças desde o ano lectivo de 2008/2009, no âmbito da Actividade de Enriquecimento Curricular (AEC) de Inglês. A necessidade da acção por mudanças positivas na dinâmica e no perfil dos alunos da turma, desde cedo que se afigurou urgente. Assim, antes de mais, procedeu-se ao conhecimento do contexto inicial escolhido para ser intervencionado, através do qual foi possível um diagnóstico das problemáticas da turma, que se situavam sobretudo ao nível dos desempenhos cognitivos, sócio-afectivos, relacionais e comportamentais dos alunos e da dinâmica da prática pedagógica desenvolvida, muito centrada no modelo de ensino tradicional, bancário onde o professor assume o papel principal na cena educativa, relegando o potencial heterogéneo do grupo de alunos para a condição da maior desvantagem do grupo. De facto, o número elevado de problemáticas que a turma encerrava em si mesma, a presença dos alunos 5, 9, 11, 12 e 13, considerados com necessidades educativas especiais (NEE), que se destacavam no grupo, e a ausência de respostas eficazes e duradouras, foram os estímulos que conduziram ao desenvolvimento deste trabalho de projecto. Com a intenção de provocar mudanças positivas na dinâmica dessa turma, decidiu-se seguir a metodologia de investigação-acção, contribuindo, deste modo, para a emergência e formação do professor reflexivo e investigador, autónomo e com uma atitude de emancipação do saber produzido por outros. A opção por esta metodologia fez-se por se pretender que essas mudanças

fossem imediata e continuamente realizadas e utilizadas durante os meses de intervenção, para que se desenvolvesse um ambiente educativo mais inclusivo nesta turma, promovendo o sucesso escolar de todos os alunos, com todos, através da implementação da já referida diferenciação pedagógica inclusiva, mediante actividades de aprendizagem cooperativa, tutoria entre pares e de uma coesa parceria pedagógica com a professora titular da turma. De facto, a aprendizagem cooperativa surge como uma metodologia que vários autores (Johnson & Johnson, 1987; Sapon-Shevin, Ayres & Duncan, 1994; Slavin, 1995; Díaz-Aguado, 2000; Fontes & Freixo, 2004; Sanches, 2005; Sanches & Teodoro, 2007; Tomlinson, 2008; Lopes e Silva, 2008, 2009, 2010) aconselham e defendem ser potenciadora do desejado ensino inclusivo, por se centrar no aluno e nos contributos que este pode dar para o grupo de trabalho cooperativo, onde as relações estabelecidas e a heterogeneidade são os elementos de privilegiado atendimento, capazes de conduzir a um maior desenvolvimento de competências nos alunos, pelo estímulo da zona de desenvolvimento proximal e de processos metacognitivos nos alunos. Por outro lado, privilegiou-se também a construção de uma coesa parceria pedagógica, considerada por muitos (Johnson & Johnson, 1987; Sapon-Shevin, Ayres & Duncan, 1994; Slavin, 1995; Leitão, 2000; Correia, 2003; Sanches, 2005) como essencial para se proceder ao alcance dos objectivos traçados para este trabalho de projecto. Concretamente, cedo se definiu a necessidade dessa parceria, entre a investigadora e a professora da turma, que se suplantou na partilha, apoio e cooperação nos diversos momentos que nortearam a execução do plano de acção, definido para a consecução dos objectivos e mudanças desejados, em prol do processo de ensino-aprendizagem e da autoformação docente.

Deste modo, procurou-se dar resposta à questão de partida *Como promover o sucesso de todos, através do sucesso de cada um, num grupo heterogéneo de crianças do 1º ciclo, com diferentes níveis de aprendizagem e problemáticas diversificadas?*, orientando o trabalho desenvolvido numa metodologia de investigação-acção, onde, neste processo, foram contempladas etapas cíclicas e em espiral de acção, reflexão, acção, como Bogdan e Biklen (1994), Ainscow (1997), Sanches (2005), Marques e Sarmiento (2007), Esteves (2008) e Formosinho e Formosinho (2008) sugerem, pela criação de rotinas de planificação, operacionalização, avaliação e reflexão crítica e fundamentada para nova planificação, num processo activo progressivamente mais informado, através do qual foi possível produzir conhecimento útil e aplicável na prática pedagógica e para a formação docente, num sentido autodidacta.

Assim, nas páginas seguintes dá-se a conhecer o trabalho desenvolvido, resultante da investigação-acção desencadeada, organizado numa estrutura que tem início com o enquadramento teórico. Neste primeiro ponto são definidos os pressupostos teóricos que nortearam e fundamentaram a acção desenvolvida, nomeadamente da educação inclusiva, da diferenciação pedagógica inclusiva, da metacognição, da aprendizagem cooperativa, do trabalho de tutoria entre pares e da parceria na prática pedagógica. Houve necessidade de realizar uma subdivisão do ponto referente à aprendizagem cooperativa. Neste, são focados o carácter social da aprendizagem cooperativa, a educação inclusiva e a aprendizagem cooperativa, o conceito de aprendizagem cooperativa, as componentes essenciais para a aprendizagem cooperativa, as vantagens e desvantagens, a metodologia dos grupos de trabalho, os métodos de aprendizagem cooperativa, o papel do professor e o processo de avaliação.

No segundo ponto do trabalho dá-se a conhecer o enquadramento metodológico onde se suportou toda a investigação-acção realizada. Primeiramente é apresentada a caracterização do projecto, onde se foca a metodologia de investigação-acção adoptada. Seguidamente apresenta-se a problemática e a questão de partida. No subponto seguinte, derivado do anterior, dá-se a conhecer os objectivos gerais que nortearam este trabalho de projecto. Nos dois últimos subpontos são apresentadas as técnicas e instrumentos de pesquisa de dados, bem como os procedimentos para a recolha e análise de dados. Ambos se subdividem numa análise sobre as técnicas contempladas, nomeadamente a pesquisa documental, a observação naturalista, a entrevista e a sociometria.

No terceiro ponto procede-se à caracterização do contexto educativo inicial da intervenção. Aqui inicia-se com a caracterização do contexto escolar, onde são focados o espaço físico e logístico, os recursos humanos, a dinâmica educativa e as preocupações para a dinamização de escola de sucesso para todos e com todos. No subponto posterior, é feita a caracterização da turma, subdividida numa caracterização estrutural, dinâmica, onde se focam o nível de aprendizagem, aspectos relacionais da turma e prática pedagógica desenvolvida, e dos casos específicos da turma, abordando-se a história compreensiva dos alunos, a caracterização do percurso escolar e o nível actual de competências.

No quarto ponto procede-se à apresentação do plano de acção desenvolvido para se alcançarem os objectivos inicialmente traçados, para dar resposta à questão de partida. Primeiramente apresentam-se os pressupostos teóricos onde a acção se suportou. Seguidamente, dá-se a conhecer a planificação, realização e avaliação da

intervenção. Aqui inicia-se com a apresentação da planificação global da intervenção. Foca-se posteriormente a planificação, intervenção, avaliação e reflexão a curto prazo, bem como as respectivas sessões semanais. Finalmente, no terceiro subponto, procede-se à apresentação da avaliação global, que incide ao nível do grupo turma, com especial realce para resultados alcançados a nível cognitivo, sócio-afectivo, comportamental e atitudinal. Prossegue-se com a especificação da avaliação ao nível dos casos específicos da turma, da dinâmica pedagógica em sala de aula, da parceria pedagógica, do contexto escolar, culminando com a avaliação a nível do processo.

Finalmente, apresentam-se as reflexões conclusivas, onde também são apontadas pistas de actuação futuras, e a listagem das referências bibliográficas contempladas para este trabalho de projecto. No volume II, encontram-se presentes os anexos, documentos que se considerou necessários apresentar para enriquecer, fundamentar, contextualizar e permitir uma compreensão mais clara da investigação-acção desenvolvida.

1. Enquadramento teórico

Numa urgência de respostas cada vez mais adequadas às populações que a escola serve, vários estudos demonstram que é necessário introduzir no desenvolvimento e na aprendizagem dos conteúdos, competências cooperativas e de socialização, que permitam a construção do conhecimento tendo por base a metacognição, valorizando e utilizando em todos os momentos as vantagens inerentes à diversidade e heterogeneidade da turma. Assim, nos pontos seguintes são explanados os propósitos teóricos relativos à educação inclusiva, de onde resulta uma necessária diferenciação pedagógica inclusiva. Segue-se a abordagem dos fundamentos da metacognição nesse prisma, a apresentação da aprendizagem cooperativa e do trabalho de tutoria entre pares. Finalmente, é feita uma abordagem à cada vez mais necessária e impreterível parceria na prática pedagógica, entre docentes e outros intervenientes.

1.1. Educação inclusiva

Durante as últimas décadas registou-se uma mudança na forma como o mundo percepciona a diferença e o direito à educação. Essas mudanças conduziram ao aparecimento do conceito de inclusão que progressivamente se foi imiscuindo no paradigma educativo. Segundo Sanches e Teodoro (2006), o movimento da inclusão tem como meta promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos numa escola inclusiva. De facto, foram vários os movimentos que contribuíram para se alcançar o consenso crescente de que todas as crianças têm o direito de ser educadas em conjunto (Costa, 1998) e que todas pertencem ao sistema educativo. Hoje, o modelo de educação inclusiva é defendido em vários países. É na Declaração de Salamanca de 1994 que surge primeira e claramente a recomendação para que todos os países adotem o modelo de educação inclusiva. De acordo com este diploma, “o princípio fundamental da escola inclusiva consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994). Silva (2009) esclarece que, na educação inclusiva não cabe ao aluno adaptar-se ao ensino, mas sim o ensino adaptar-se às necessidades do aluno. A prática pedagógica deve ser desenvolvida para que se perspetive a inclusão escolar de todos, trabalhando sobre as suas potencialidades e capacidades, através da adequação de currículos, estratégias e recursos, do estabelecimento de uma organização escolar facilitadora dessas medidas e da cooperação entre professores e comunidade (Silva,

2009). Neste sentido, Sanches e Teodoro (2007) acrescentam que, de facto, a educação inclusiva tem-se revelado como o modelo de ensino mais eficaz na resposta às necessidades educativas de todos os alunos em escolas e turmas regulares. Todos os alunos estão na escola para participar e realizar aprendizagens conjuntas, as que forem capazes de fazer, com direito à disponibilização de adaptação de estratégias, recursos humanos e materiais necessários.

Como tal, actualmente em Portugal, a educação inclusiva encontra-se regulamentada pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, que enquadra as unidades de apoio criadas para apoiar alunos considerados com necessidades mais complexas. Segundo Silva (2009), sem estas unidades, dificilmente os referidos alunos poderiam estar no ensino regular. No entanto, estas devem ser vistas como salas de recursos ao serviço de toda a comunidade, escola e alunos, sem esquecer que o aluno está matriculado na sala de aula do ensino regular e não na sala de apoio. De acordo com esse diploma (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro), a escola e as práticas educativas implementadas devem assegurar a gestão da diversidade, através da individualização e personalização das estratégias educativas, para permitir dar resposta às necessidades educativas dos alunos. Concretamente, Correia (1997) esclarece que a educação inclusiva se deve operacionalizar através da adopção de medidas que passem pela cooperação entre os professores do ensino regular e especial, no sentido de, juntos, avaliarem as necessidades dos alunos considerados com necessidades educativas especiais (NEE), desenvolvendo estratégias de resposta e uma intervenção inclusiva adequada a cada caso. A turma do ensino regular deverá adaptar-se para permitir que nela se processe o ensino-aprendizagem de todos os alunos com todos, recebendo a colaboração e cooperando com os serviços de educação especial (Correia, 1997). Através destes procedimentos, de acordo com o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, potencia-se o desenvolvimento de competências universais em todos os alunos e com todos, o que lhes permite ganhar autonomia e o acesso à condução de uma cidadania plena.

Tal como Silva (2009) afirma, em educação inclusiva, participar implica que a criança se envolva e tenha opção de escolha em todos os momentos de interacção. Efectivamente, a inclusão é algo em que temos de participar para que se torne verdadeira (Pugh & Macrae, 1995, citado por Florian, 1998). Essa participação cabe também ao corpo docente e não docente que, cooperativamente deve unir esforços, partilhar saberes e divulgar exemplos de boas práticas. A construção de uma escola

inclusiva é feita diariamente. E nesse processo importa não esquecer que todos podem aprender com todos. O actual desafio da educação passa, assim, por encontrar estratégias e atitudes que facilitem a aprendizagem de todos os alunos com todos e que utilizem a diversidade como um factor de desenvolvimento e enriquecimento (Silva, 2009). Roldão (2003, citada por Sanches & Teodoro, 2007) acrescenta que, nesse sentido, se deve promover uma diferenciação curricular inclusiva em que se procure dar resposta à diversidade, através de metodologias que contemplem os ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. Tal como Silva (2009) defende, é através do quotidiano da escola inclusiva, que se alcançam novas formas de inovação, sobretudo no âmbito das estratégias e actividades desenvolvidas para dar resposta aos desafios diários e necessidades dos alunos. De facto, a presença de crianças consideradas com NEE na sala de aula do regular, é reconhecida como um estímulo que promove estratégias capazes de criar um ambiente educativo mais rico para todos (Ainscow, 1997). A heterogeneidade do grupo é encarada como um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos professores. De facto, a diversidade dos alunos exige não somente que a escola ofereça uma igualdade de oportunidades em termos de acesso, mas também e sobretudo uma diversidade de respostas no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos com todos (Resendes & Soares, 2002). Assim, tem início a mudança de mentalidades, políticas e práticas educativas. E a necessidade dessa mudança imputa à escola “a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar na diversidade dos seus públicos, numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um” (Sanches, 2005, p. 128), abandonando as tradicionais metodologias. Neste sentido, Ainscow (1997) salienta que a intervenção deve ser planificada considerando a turma e não o aluno específico. O professor deve estar consciente da possibilidade de uma mudança de planos, relativamente à sua planificação. Deve ser capaz de aproveitar as reacções e curiosidades que surjam nos alunos, encorajando-os a participar e dotando de significado para os alunos o momento de aprendizagem. Assim, apela-se e valoriza-se o conhecimento de todos e de cada um, incentivando as suas contribuições em prol da aprendizagem e transformando-a num processo social.

1.2. Diferenciação pedagógica inclusiva

A preocupação em diferenciar as práticas de ensino relativamente ao aluno não é recente. De facto, tal como reflectem Cadima (1997) e Sanches e Teodoro (2007), existiu no passado nas salas de aula uma preocupação em diferenciar, contudo,

excluindo. Nos dias de hoje, apesar de muito se discutir e escrever sobre a educação inclusiva, a maioria das práticas pedagógicas continuam marcadas pela influência de medidas de apoio pedagógico e educativo de perspectiva compensatória e exclusiva. Tal como Sanches e Teodoro (2007) afirmam, a educação inclusiva acontece dentro da sala de aula e com o grupo. Há que considerar este comportamento, uma vez que, geralmente, são os próprios responsáveis pela implementação de um ensino inclusivo, os primeiros a excluir e a estigmatizar a diferença. O apoio aos alunos considerados com NEE é encarado como um suplemento cujo enfoque se coloca na carência ou ausência de algo que urge ser compensado como forma de remediar. Por outro lado, convém esclarecer que os apoios dados pelos serviços de educação especial não são exclusivos para alunos considerados com NEE. Eles podem e devem ser utilizados para beneficiar todos os alunos e professores da escola. Cadima (1997, p. 14) refere que na diferenciação pedagógica inclusiva “não se trata de dar mais a quem tem menos, ou de partir do que os alunos não sabem”. Trata-se, sim, de criar situações em que cada um partilhe o que sabe com cada um no grupo. Explicitando, a diferenciação que inclui utiliza a diversidade como ingrediente essencial no processo de ensino-aprendizagem. Parte-se dela para planificar e agir, considerando o grupo heterogéneo e com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Como afirmam Sanches e Teodoro (2007, p. 115), uma diferenciação pedagógica inclusiva

É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das actividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos.

A diferenciação consiste numa concepção de ensino e de aprendizagem (Tomlinson, 2008) através da qual o professor procura fazer progredir no currículo um aluno, em situação de grupo, através de uma selecção apropriada de métodos e estratégias de ensino-aprendizagem (Niza, 1996, citado por Morgado, 2003). Cadima (1997, p. 14) acrescenta que “passa por organizar as actividades e as interacções, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didácticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais”. Assim, esta gestão curricular com qualidade, permite que se alcance uma diferenciação pedagógica inclusiva através de uma correcta adequação do nível de apoio prestado, da complexidade das tarefas, do ritmo e do processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, consoante as suas competências, motivações e perfis de aprendizagem

(Morgado, 2003). O desenho do currículo deve ser adaptado de modo a promover na sala de aula uma comunidade inclusiva, a auto-estima de todos os alunos e a cooperação entre todos (González, 2003). A Agência Europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com NEE, de forma a fomentar práticas de diferenciação pedagógica inclusiva, apresentou recentemente exemplos de estratégias que podem ser implementadas em prol de um ensino progressivamente mais inclusivo. São exemplos dessas práticas a aprendizagem cooperativa, o trabalho cooperativo, a intervenção em parceria, a aprendizagem com os pares, o agrupamento heterogéneo e o ensino efectivo (Sanches, 2005; Sanches & Teodoro, 2007). Só a partir de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação do grupo, se poderão pôr em prática os princípios da inclusão. A aprendizagem cooperativa e a tutoria de pares são metodologias de ensino preferenciais, por proporcionarem uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, incluindo para os alunos considerados com NEE (Niza, 2000). De facto, segundo Tomlinson (2008, p. 66), o estímulo para a metacognição que estas estratégias permitem, ajuda na construção de uma diferenciação pedagógica inclusiva, pois os alunos são incentivados a “pensar em voz alta” com ajuda dos colegas, percebendo objectivos, conteúdos e expectativas.

1.3. A metacognição

O conceito de metacognição é atribuído a John Flavell (Lafortune & Saint-Pierre, 1996; Doly, 1999; Lopes & Silva, 2010). Lafortune e Saint-Pierre (1996) esclarecem que a metacognição se refere às convicções e ao conhecimento que o aluno tem sobre os fenómenos da sua cognição. Doly (1999) apresenta o conceito de metacognição como um processo que consiste em elaborar conhecimentos sobre a maneira como o aluno constrói os seus conhecimentos e que, por isso, se encontra intrinsecamente ligado ao modo como se fundam novas aquisições. Wells (2003) define o conceito de metacognição como todo o conhecimento ou processo cognitivo que é implicado na avaliação, monitorização, controlo e realizações cognitivas. Lopes e Silva (2010) esclarecem que, uma vez que este conceito emergiu de estudos em torno da concepção cognitivista da aprendizagem, a metacognição se refere ao pensamento sobre o próprio processo de pensar.

Sem dúvida que a metacognição permite a consciencialização do conhecimento que se tem sobre o que se conhece, o que se traduz num “pensar sobre o pensar” (Lopes & Silva, 2010). Em termos práticos, este conceito reverte para a tomada de consciência

sobre o que se sabe e o que não se sabe, quando há necessidade de se resolver uma tarefa. Lopes e Silva (2010) esclarecem que a cognição tem um papel na actividade metacognitiva. Ela reverte para as competências cognitivas de que o aluno é detentor. Estamos perante, tal como Wells (2003) refere, o reconhecimento dessas realizações cognitivas ou “o controlo consciente sobre competências cognitivas, o que possibilita a interdependência na aprendizagem”, nas palavras de Lopes e Silva (2010, p. 79).

Um dos principais objectivos da escola actualmente é conseguir melhorar e ampliar o sucesso académico, fazendo com que mais alunos realizem na escola aprendizagens mais eficazes, profundas e duráveis (Grangeat, 1999a). Neste sentido, a utilização de estratégias metacognitivas consubstancia-se em inúmeros benefícios para o referido propósito, uma vez que, tal como Doly (1999) afirma, a abordagem filosófica da metacognição situa o aluno numa relação epistemológica para com os saberes, tornando-se no seu construtor autónomo em relação ao progresso e às aprendizagens.

Neste sentido, Doly (1999), Grangeat (1999c) e Lopes e Silva (2010), citam várias investigações realizadas ao longo dos anos para justificar a importância do desenvolvimento de estratégias metacognitivas como condição necessária ao sucesso nas aprendizagens dos alunos, com ou sem dificuldades. Esses estudos têm vindo a concluir que a sua utilização tem um efeito elevado no rendimento escolar dos alunos, especialmente nos casos dos alunos em risco de retenção, sobretudo porque, frequentemente, o insucesso escolar dos alunos, na opinião de Yanni-Plantevin (1999), tem origem numa incapacidade em acederem à tomada de consciência sobre aquilo que sabem. Consequentemente, muitos não conseguem construir uma interacção entre o seu pensamento e o trabalho a efectuar. Deste modo, Doly (1999) considera que a utilização em contexto escolar de estratégias metacognitivas fornece às crianças utensílios para o seu progresso cognitivo e autonomia nas suas aprendizagens, ao mesmo tempo que se desenvolve um trabalho preventivo sobre o insucesso escolar (Doly, 1999), permitindo simultaneamente assegurar a coesão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem (Grangeat, 1999b).

Assim, é de suma importância que o aluno realize actividades metacognitivas que lhe permitam ter controlo sobre a sua actividade mental, de modo a que possa compreender e explicar as relações entre os procedimentos usados, os objectivos iniciais da actividade e o desempenho realizado (Doly, 1999). Quanto maior for a variedade de estratégias metacognitivas utilizadas, melhores serão os resultados obtidos. Esses resultados revertem também para uma utilização gradual e independente dessas

estratégias em contexto escolar pelos alunos, ajudando-os a saber quando e onde as aplicar. De facto, “a metacognição é actualmente reconhecida como o factor mais relevante para a qualidade e eficiência da aprendizagem e da sua transferência para novas situações” (Lopes & Silva, 2010, p. 82), uma vez que permite que o aluno restructure, reconstrua, memorize e reforce as aprendizagens, apropriando-se do seu próprio pensamento e das suas escolhas mentais (Yanni-Plantevin, 1999).

Doly (1999), Grangeat (1999c) e Lopes e Silva (2010) acrescentam que com actividades de natureza metacognitiva é possível que os alunos utilizem as suas competências metacognitivas para reflectirem sobre o que aprenderam, como aprenderam e o que devem fazer para dar continuação a essa aprendizagem. Assim, os alunos tornam-se autónomos no processo de aprendizagem, que desenvolvem com motivação acrescida. De facto, segundo Lopes e Silva (2010), o que permite distinguir entre um aluno experiente e bem-sucedido e um aluno inexperiente e menos bem-sucedido é precisamente a autonomia que ambos apresentam na utilização das suas competências metacognitivas, uma vez que

os primeiros auto-regulam a sua aprendizagem, estabelecem metas, um plano nesse sentido e controlam a forma como o realizam. Em contrapartida, alunos inexperientes, não têm metas explícitas de aprendizagem, não planificam ou elaboram planos, e, muitas vezes, dominam apenas uma estratégia de aprendizagem, que aplicam sem pensar se é ou não apropriada (Lopes & Silva, 2010, p. 82).

Neste sentido, Grangeat (1999c), Yanni-Plantevin (1999) e Lopes e Silva (2010) clarificam a necessidade proporcionar a todos os alunos com todos, oportunidades de aprendizagem de estratégias metacognitivas, para que, assim, possam compreender a sua importância e necessidade de utilização, numa perspectiva de auto-regulação da própria aprendizagem, contribuindo para melhorar o seu desempenho escolar. Para os autores, cabe ao professor realizar as mudanças necessárias na sua prática pedagógica, de forma a incluir tempos para a referida aprendizagem. É o autoconhecimento sobre os próprios processos e produtos cognitivos que torna os alunos bem-sucedidos, uma vez que a aprendizagem de estratégias metacognitivas envolve um trabalho sobre a relação que o aluno tem com o seu saber, avaliando-o. Deste modo, é necessário ensinar o aluno a surpreender-se consigo próprio ao avaliar o que sabe e o que sabe fazer (Yanni-Plantevin, 1999).

Assim, as autoras Lafortune e Saint-Pierre (1996) consideram deveras útil que, durante os momentos de privilegiada aprendizagem o professor ou as estratégias

implementadas contribuam para que surjam reflexões de natureza metacognitiva. Esta é uma condição essencial para desenvolver novas aptidões metacognitivas. A própria verbalização do raciocínio implementado para alcançar uma solução, ou a interacção com o colega, durante um momento de esclarecimento de dúvidas, contribui, segundo as autoras, para o desenvolvimento da metacognição, processo altamente dependente do intercâmbio e das interacções, já que é através delas que os alunos tecem juízos sobre a eficácia dos procedimentos tomados ao longo da sua actividade cognitiva. Também Grangeat (1999c) defende que o reportório metacognitivo do aluno se enriquece pelas confrontações de diferentes raciocínios e estratégias cognitivas, utilizados pelos colegas, e pela mediação com o professor ou com um par mais bem-sucedido, o que também contribui para estimular a zona de desenvolvimento proximal, conceito apresentado por Vygotsky (1998). Assim, na opinião de Lafortune e Saint-Pierre (1996) e Grangeat (1999c) torna-se claro que para uma aprendizagem com sucesso o aluno deve estar implicado em interacções sociais, onde em cada confronto nasce um desafio intelectual que lhe permite reconstruir e renegociar os seus pensamentos.

Concomitantemente e neste sentido, Lafortune e Saint-Pierre (1996) afirmam que não existe uma estratégia pedagógica perfeita, uma vez que nenhuma pode convir a todos os estilos e conteúdos de aprendizagem ao mesmo tempo. Sobretudo para uma maior eficácia na aquisição de objectivos cognitivos, sócio-afectivos e metacognitivos, Lafortune e Saint-Pierre (1996) e Lopes e Silva (2010) aconselham a utilização de estratégias de trabalho que coloquem o aluno no centro da aprendizagem e que se torne activo nesse processo, sem esquecer da vertente das necessárias interacções sociais. Assim, as estratégias metacognitivas, sobretudo as proporcionadas pela aprendizagem cooperativa, estão entre as principais estratégias de aprendizagem e estudo identificadas como de maior eficácia no rendimento escolar dos alunos (Lopes & Silva, 2010). Através das actividades que a aprendizagem cooperativa engloba, os alunos valorizam a sua aprendizagem e tornam-se conscientes dos seus processos metacognitivos, desenvolvendo-os ao contactarem também com os usados pelos colegas. Tal atitude pode e deve ser desenvolvida no contexto de sala de aula, uma vez que os processos de raciocínio devem integrar uma das partes mais importantes das actividades realizadas (Lopes & Silva, 2010). A aprendizagem cooperativa encontra-se, portanto, intimamente relacionada com a metacognição, uma vez que em grupo têm lugar inúmeras trocas de ideias, o que ajuda os alunos a compreender que nem todos pensam do mesmo modo e que necessariamente não implica que estejam errados. Ao contemplar as ideias dos

colegas, o aluno pode aperfeiçoar a sua própria maneira de pensar e agir. Quer seja numa actividade de aprendizagem cooperativa, num regime de tutoria ou de trabalho de pares, o facto de o aluno ter de explicar a outros os seus pensamentos, os processos de raciocínio, obriga-o a tomar consciência sobre o seu método de pensar para que o possa verbalizar. Só deste modo poderá convencer os colegas da legitimidade das suas ideias (Lafortune & Saint-Pierre, 1996).

1.4. Aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa é uma das metodologias cujo contributo para o desenvolvimento das diferentes dimensões da aprendizagem e da socialização tem vindo a ser comprovado e enaltecido em diversos estudos. As suas vantagens assumem-se sobretudo ao nível da inclusão de todas as crianças em sala de aula, promovendo a sua participação activa no próprio processo de aprendizagem, e ao nível do desenvolvimento social e académico, pelos inúmeros contributos verificados tanto no estímulo da zona de desenvolvimento proximal dos alunos, como de estratégias metacognitivas. Assim, nos pontos seguintes, é apresentada a sua relação com a teoria socioconstrutivista de Vygotsky (1998) e com o conceito de educação inclusiva. Seguidamente é feita uma abordagem à natureza da aprendizagem cooperativa, os componentes que a integram e as vantagens e desvantagens inerentes ao processo. Finalmente, é analisada a metodologia dos grupos de aprendizagem cooperativa, os métodos existentes, o papel do professor e o processo avaliativo.

1.4.1. O carácter social da aprendizagem cooperativa

É na escola onde actualmente as crianças passam mais de metade das horas do seu dia. Como tal, pode-se considerar que ela é o centro epistemológico, onde os alunos descobrem e desenvolvem competências, saberes, conhecimentos, os seus valores e cultura (Fontes & Freixo, 2004).

Segundo a teoria socioconstrutivista de Vygotsky, a aprendizagem é um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento e maturação das funções mentais envolvidas na própria aprendizagem. A aprendizagem é social e, ao sê-lo, é também facilitadora da aprendizagem dos outros. Segundo o autor, a aprendizagem, por ser social, estimula processos internos que apenas acontecem pela interacção e cooperação com os colegas ou com o adulto (Vygotsky, 1998). Especificamente, a memória, o

raciocínio, a concentração e o pensamento, processos mentais superiores, fazem parte da herança cultural e social recebida pelo aluno e que, por isso, não se desenvolvem em indivíduos isolados (Fontes & Freixo, 2004).

Ao considerar que os referidos processos mentais são mediados pela cultura e pelo grupo de pertença social do aluno e que apresentam uma evolução, como resultado de uma actividade prática, cabe, deste modo, à escola, um papel importante na construção do conhecimento, afirmando-se, pois como centro epistemológico social. É a interacção do aluno com o contexto sociocultural que potencia e promove a aprendizagem e, consequentemente, o seu desenvolvimento (Fontes & Freixo, 2004).

Como tal, nem todas as actividades que a criança é capaz de realizar autonomamente, sem necessitar da ajuda de um colega ou do adulto, contribuem para o seu desenvolvimento, na medida em que poderá não existir um verdadeiro estímulo dos processos mentais superiores, transformando a suposta aprendizagem naquilo que Vygotsky apelida de “meros exercícios de verbalismo vazio” (Fontes & Freixo, 2004, p. 22). Se a escola apenas solicita aos alunos tarefas que estes são capazes de desenvolver em regime de trabalho individual, não está a contribuir para o desenvolvimento e o progresso cognitivo do aluno. Este só se alcança com o envolvimento de processos mentais superiores, obrigatoriamente pela relação com o outro, com o colega ou adulto.

É neste pressuposto que emerge o conceito de zona de desenvolvimento proximal, apresentado por Vygotsky (1998). No seu entender, a zona de desenvolvimento proximal refere-se a um espaço teórico originado na interacção entre o par com competências mais elevadas e o aluno, em função do conhecimento sobre a tarefa e saberes a manipular. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real do aluno e o seu nível de desenvolvimento potencial. Para o estímulo desta zona, e do nível de desenvolvimento potencial, é necessário o envolvimento do par na resolução conjunta da actividade, para que surja uma cooperação e partilha entre ambos de conhecimentos e responsabilidades no desempenho da tarefa. Neste sentido, o autor afirma que a aprendizagem pressupõe, então, uma natureza social específica, dotada dos referidos processos de partilha e cooperação, através dos quais os alunos se imiscuem na vida intelectual uns dos outros.

Ensinar um aluno ou um colega a resolver uma actividade de nível mais avançado, naturalmente em situação de apoio, permitirá que, mais tarde esse aluno apoiado seja capaz de o fazer independentemente. A zona de desenvolvimento proximal de um aluno define, pois, as funções mentais que estão em processo de maturação. Nas

palavras do autor, “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1998, p. 113). Assim, Fontes e Freixo (2004) esclarecem que a zona de desenvolvimento proximal respeita ao que o aluno pode fazer, ultrapassando o limite das suas capacidades, proporcionado pelo referido apoio, promovendo um avanço na aprendizagem relativamente ao seu desenvolvimento real. As autoras clarificam que a evolução das zonas de desenvolvimento proximal dos alunos contempla vários estádios que vão da assistência externa à auto-assistência, onde há a desautomatização dos desempenhos por meios metacognitivos (Fontes & Freixo, 2004). Nestes moldes, é a aprendizagem que desperta vários processos internos de maturação, em regime de assistência externa, que uma vez interiorizados se tornam parte das aquisições do desenvolvimento do aluno, desta vez em situação de auto-assistência (Vygotsky, 1998).

Neste sentido, cabe ao professor a responsabilidade de proporcionar aos alunos oportunidades de trabalho de grupo, no regime mais heterogéneo, cooperativo e partilhado possível, porque a aprendizagem acontece num contexto obrigatoriamente social. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem origina processos internos de desenvolvimento que apenas se operam quando o aluno interage sob orientação de grupos, do adulto, de um par bem-sucedido ou em cooperação com colegas. Assim, torna-se impreterível que os alunos se tornem sujeitos activos e participativos no próprio processo de ensino-aprendizagem e do colega, considerando o papel social no desenvolvimento individual. Neste sentido, vários autores, tais como Johnson e Johnson (1987), Slavin (1995), Fontes e Freixo (2004), Lopes e Silva (2008;2009; 2010), são unânimes em afirmar que a metodologia de aprendizagem cooperativa se fundamenta na perspectiva socioconstrutivista apresentada e defendida por Vygotsky, pela importância da colaboração entre pares e pelo conceito de mediador. Trata-se de uma prática pedagógica que permite aos alunos a socialização das aprendizagens, a estimulação das zonas de desenvolvimento e de desenvolvimento proximal e, em última instância, de processos metacognitivos. Tal é possível, pelo grande suporte que a aprendizagem cooperativa promove, para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra no ambiente o mais social, heterogéneo e relacional possível, uma vez que envolve diversas sinergias que só são passíveis de executar pelo carácter cooperativo da mesma, nos processos de motivação, entreajuda, coesão social e reestruturação cognitiva que envolve.

1.4.2. Educação inclusiva e aprendizagem cooperativa

É essencialmente a partir dos anos 80 que, nos Estados Unidos da América, surgem as primeiras vozes que dão conta dos efeitos indesejados e insuficientes, resultantes da utilização de um sistema de ensino especial, de paradigma integrador e excludente, no ensino de crianças e jovens com deficiência. Inúmeros países progressivamente tomaram consciência da necessidade de implementação de outras medidas, sobretudo impulsionados pelos resultados práticos e de estudos que davam conta da falência do paradigma da integração escolar pela ausência de sucesso académico, pela presença de claros comportamentos de rejeição e pelos relacionamentos sociais muito pobres observados entre as crianças consideradas com necessidades educativas especiais e os seus pares, sem deficiência (Slavin, 1995).

O vigente modelo educativo português, que muito evoluiu desde a segregação passando pela exclusão e finalmente pela integração das crianças consideradas com necessidades educativas especiais, também dava mostras de que algo mais era imperioso fazer, para que se cumprisse e alcançasse todo o potencial social integrador de todas as crianças. É neste contexto que, internacionalmente, surgem diversos documentos que dão a conhecer um novo paradigma para a educação: a educação inclusiva, que defende que o processo de ensino-aprendizagem de competências académicas e sociais das crianças com deficiência se deve processar no meio escolar o menos restritivo possível, aprendendo juntos com os seus pares, incluídas numa turma de ensino regular e participando activamente nesse processo, independentemente das dificuldades e diferenças (Florian, 1998; Silva, 2009). Assim, em Portugal, é revogado o DL319/91, de 23 de Agosto de base integradora, e aprovado o subsequente DL 3/2008, de 7 de Janeiro, de filosofia inclusiva.

Tal como Sapon-Shevin, Ayres e Duncan (1994) referem, a já presente heterogeneidade das turmas tornou-se progressivamente mais evidente, impelindo a sérias mudanças das práticas pedagógicas dos professores, muitas delas enraizadas em modelos de ensino tradicionais e bancários. Tornar uma escola mais inclusiva, contudo, como afirma Ainscow (2007), não é fácil. É necessário, antes de mais, que se reorientem os recursos e os esforços, de modo a transformar as formas de trabalhar e de prestar apoio. Ou seja, é necessário tornar o ensino especial, inclusivo no ensino regular. Estas acções de aperfeiçoamento da escola regular, potenciam a clarificação de objectivos e prioridades dos profissionais intervenientes, um maior enriquecimento e

confiança no trabalho desenvolvido e o desejo de experimentar respostas alternativas às necessidades da escola e das turmas.

À medida que as escolas se aproximam de um ensino cada vez mais inclusivo, torna-se necessária uma resposta rápida, capaz de proporcionar uma abordagem pedagógica para todos os alunos das turmas, que cada vez se tornam mais heterogéneas, e um desenvolvimento significativo das relações e aprendizagens mútuas de todas as crianças com todas (Slavin, 1995; Silva, 2009). Deste modo, tal como afirma Slavin (1995) a aprendizagem cooperativa surge como uma das respostas possíveis a essa necessidade, principalmente considerando o actual caminho percorrido para se alcançar um efectivo paradigma de inclusão de crianças consideradas com necessidades educativas especiais no ambiente escolar o mais inclusivo possível. Concordando com Sapon-Shevin, Ayres e Duncan (1994), no cruzamento do conceito de educação inclusiva com o de aprendizagem cooperativa, é necessário esclarecer, considerar e estender a heterogeneidade no sentido da presença numa turma de ensino regular de crianças consideradas com necessidades educativas especiais, com deficiência, crianças em risco de abandono escolar, crianças problemas emocionais, sobredotadas ou ainda crianças em meio de língua não-materna, com diferenças que, portanto, se assinalam além das discrepâncias de ritmos de trabalho ou de velocidades de leitura. Deste modo, é tanto um dever como uma necessidade que todas as crianças trabalhem e aprendam em ambientes onde se privilegie a sua individualidade e se dê resposta às suas necessidades.

Apesar de Sapon-Shevin, Ayres e Duncan (1994) chamarem a atenção para a ainda parca investigação em torno da utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa em turmas com grandes níveis de heterogeneidade e com características de uma educação inclusiva, Johnson e Johnson (1987), Sapon-Shevin, Ayres e Duncan (1994), Slavin (1995), Díaz-Aguado (2000), Fontes & Freixo (2004), Lopes e Silva (2008; 2009; 2010) concordam que a aprendizagem cooperativa faz sentido em salas de aula inclusivas, pois suporta-se na heterogeneidade da turma, estrutura e incentiva o apoio pelos pares e a interacção. Estudos referidos por Johnson e Johnson (1987), por Slavin (1995) e por Díaz-Aguado (2000) demonstraram que a aprendizagem cooperativa, quando comparada com outras metodologias, nomeadamente o tradicional ensino competitivo e o individualizado, apresenta resultados coesos ao nível da aceitação e do apoio de todos os colegas a todos os colegas, podendo mesmo contribuir para solucionar dificuldades na inclusão, tolerância, no estabelecimento de relações de amizade e interacção entre alunos com e sem deficiência, melhorias que também podem

ser experienciadas por todos os alunos da turma. De facto, como explica Slavin (1995), a aceitação e inclusão dos alunos considerados com necessidades educativas especiais pelos colegas aumenta, quando o ambiente educativo da turma assenta nos princípios da aprendizagem cooperativa, permitindo que também esses alunos dêem a sua contribuição, significativa, para o sucesso do seu grupo cooperativo. Segundo Johnson e Johnson (1987), tal torna-se exequível, porque o modelo assenta em atitudes cooperativas, que passam pela solidificação das bases de confiança de todos com todos, pelo progressivo crescimento do interesse em ouvir, trabalhar e ajudar todos os colegas. Para além desse factor, Sapon-Shevin, Ayres e Duncan (1994) consideram que o grande sucesso da implementação da aprendizagem cooperativa, na resposta à inclusão de todas as crianças com todas, se deve ao princípio da valorização da heterogeneidade do grupo. De facto, a aprendizagem cooperativa suporta-se na diversidade e conta com esse factor como vantagem indiscutivelmente a utilizar, uma vez que contribui para a riqueza das experiências educativas a proporcionar aos alunos. Esta será tanto mais efectiva em prol da inclusão, se forem utilizadas abordagens multimodais, multissensoriais, com o envolvimento activo do aluno na aprendizagem, e abordagens a conteúdos que possuam vários níveis, permitindo que todos os alunos trabalhem sobre o mesmo tema, mas a diferentes níveis (Sapon-Shevin, Ayres & Duncan, 1994).

1.4.3. Conceito de aprendizagem cooperativa

O conceito de aprendizagem cooperativa, apesar de não ser novo, vários registos datam-no aproximadamente do século III a.C., só recentemente, a partir da década de 70 do século passado, ganhou maior visibilidade pelas mudanças que se operaram nas sociedades ocidentais dos países desenvolvidos e, conseqüentemente, pelos crescentes desafios que a prática pedagógica tem vindo a colocar aos docentes (Lopes & Silva, 2009). São muitos os autores que em diversa bibliografia dão a conhecer aos leitores interessados este conceito de aprendizagem educativa, bem como as suas implicações na prática pedagógica e para a sociedade. Assim, é necessário compreender de que forma esse conceito se pode articular e ser simultaneamente capaz de proporcionar uma resposta eficaz às necessidades contínuas e crescentes das actuais turmas e sociedade portuguesa.

Johnson e Johnson (1987) defendem que a aprendizagem cooperativa consiste em trabalhar cooperativamente em pequenos grupos de modo a que, em conjunto, os

alunos das equipas maximizem a sua própria aprendizagem dos conteúdos e a dos outros colegas.

Slavin (1995) dá a conhecer a aprendizagem cooperativa como um conjunto de métodos de ensino em que os alunos trabalham em pequenos grupos para se ajudarem mutuamente no processo de ensino-aprendizagem, visando adquirir conhecimentos sobre um conteúdo curricular ou objectivo.

Lafortune e Saint-Pierre (1996) apresentam uma definição similar do conceito de aprendizagem cooperativa. Segundo as autoras, a realização de uma actividade em grupos de aprendizagem cooperativa implica que cada membro dê a sua contribuição pessoal e o desenvolvimento de uma relação particular, neste caso de cooperação, encorajamento e apoio mútuo, entre os elementos do grupo.

Marreiros (1998) afirma que a aprendizagem cooperativa caracteriza-se por ser um processo democrático de ensino-aprendizagem, que assenta na presença de papéis activos a desempenhar, na participação e na tomada de decisões por todos os alunos dos grupos.

Díaz-Aguado (2000) apresenta a aprendizagem cooperativa como um trabalho de grupo especialmente estruturado em que a única forma de um ser bem-sucedido apenas é possível se toda a equipa também o for, o que valoriza o esforço realizado, aumentando a motivação geral pela aprendizagem, o reforço e o apoio mútuo.

Para Fontes e Freixo (2004) a aprendizagem cooperativa engloba um conjunto de processos de ensino onde cada elemento dos grupos de trabalho só pode alcançar os seus objectivos se os outros também alcançarem os seus, resolvendo tarefas que levam, então, à aquisição de conhecimento.

Leitão (2006) descreve o conceito de aprendizagem cooperativa como uma metodologia de ensino-aprendizagem que se centra no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, organizados com base nas diferenças dos seus membros.

Segundo Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa constitui-se como uma metodologia de trabalho em grupos, que se suporta na cooperação, na partilha de responsabilidades, na interacção e no estabelecimento de relações positivas entre todos os elementos do grupo de trabalho heterogéneo, que permite aos alunos uma maior participação e responsabilidade pela própria aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor.

Através dessa ajuda mútua, os alunos discutem ideias uns com os outros, avaliam o conhecimento dos colegas sobre as matérias em estudo, como forma de

garantir que todos sabem, e contribuem para colmatar dificuldades que os colegas apresentem. Slavin (1995) esclarece que cabe ao grupo ajudar todos os elementos e fazer tudo o que estiver ao seu alcance para que individualmente e em equipa obtenham sucesso, incentivando o esforço e empenho de todos.

Deste modo, a metodologia de aprendizagem cooperativa determina que o sucesso académico individual emerge unicamente através do sucesso de todo o grupo, não havendo atalhos para alcançar esta meta (Johnson & Johnson, 1987; Slavin, 1995; Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2008; 2009; 2010). Esse sucesso, tanto académico como social, seguindo a perspectiva socioconstrutivista de Vygotsky (1998), traduz-se no crescimento e maturação das estruturas mentais das crianças dos grupos. Tal ocorre uma vez que os modelos de aprendizagem cooperativa permitem que as crianças trabalhem inseridas em grupos de alunos com zonas de desenvolvimento proximal diferentes das suas, permitindo uma modelação de comportamentos colaborativos mais eficaz e superior ao que alcançariam num modelo de ensino individualizado. Aprendem uns com os outros e de forma cooperada através das suas discussões sobre temas em estudo e das fundamentações pelas discórdias que emergem, o que contribui para um entendimento de qualidade superior ao habitual sobre os conteúdos abordados e conduzindo invariavelmente a um aumento do desempenho escolar dos alunos (Slavin, 1995).

Também neste sentido, cruzando a aprendizagem cooperativa com a teoria socioconstrutivista da aprendizagem de Vygotsky (1998), Kagan (1995) afirma que o nível de desenvolvimento de um aluno é dado pelo tipo de tarefas que ele é capaz de realizar sozinho, sem ajuda. Assim, o nível de desenvolvimento proximal refere-se ao que o aluno consegue fazer, com apoio cooperativo. A natureza dos grupos de aprendizagem cooperativa estimula, portanto, o desenvolvimento desse nível, permitindo o acesso à etapa seguinte de desenvolvimento autónomo (Kagan, 1995).

Do anteriormente exposto, compreende-se por que razão as vantagens inerentes à utilização da metodologia de aprendizagem cooperativa se tornam mais evidentes em turmas extremamente heterogéneas. De facto, na opinião de Slavin (1995), a utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa funciona com grande sucesso em turmas homogéneas, mas é especialmente necessária e eficaz em turmas onde impera um grande número de níveis de desempenho entre os alunos e necessidades educativas especiais. A aprendizagem cooperativa pode, sem dúvida, ajudar a tornar a diversidade numa vantagem e num recurso ao serviço das oportunidades de aprendizagem da turma.

Ao mesmo tempo que um grupo aprende cooperativamente sobre determinado tema, os seus elementos aprendem muito mais a outros níveis. Slavin (1995, p. 50) esclarece que

eles estão a aprender sobre tolerância, respeito pelos outros e competências para cooperar com os outros: a ouvir respeitosamente, a dar sugestões de forma construtiva e a coordenar esforços através de objectivos comuns. Enquanto (...) trabalham juntos para produzir algo que será melhor ao que qualquer um deles poderia fazer sozinho, estão a crescer em auto-estima e sentido apreciativo sobre as perspectivas dos outros. Eles estão a descobrir que a aprendizagem é divertida e estão a ganhar motivação para aprender.

Assim, a aprendizagem cooperativa reveste-se de outras características únicas e de extrema importância no contexto social da vida em comunidade. Para além de potenciar o desempenho académico dos alunos, é responsável por proporcionar aos alunos bem-estar na escola, felicidade pelos sucessos alcançados e, em contexto de sala de aula, é responsável por criar um ambiente proactivo, com benefícios sociais, afectivos e de relacionamentos interpessoais (Slavin, 1995).

A aprendizagem cooperativa constitui igualmente um excelente meio para promover o desenvolvimento das diferentes dimensões da aprendizagem, como sejam o saber, saber ser e saber fazer, dando resposta a uma das necessidades mais prementes das actuais sociedades desenvolvidas, pelo garante da sua continuidade e hegemonia: a de que é necessário que os alunos saibam pensar, resolver problemas, interiorizar e aplicar conhecimentos e competências (Slavin, 1995; Lopes & Silva, 2009). Concomitantemente é finalidade da aprendizagem cooperativa dotar os alunos com os conhecimentos, competências e a compreensão necessária para que se tornem pessoas activas na sociedade onde se inserem. Neste sentido, Lopes e Silva (2009) são unânimes em afirmar que a implementação da aprendizagem cooperativa, em última instância, reverte para a obtenção de ganhos, não só do processo de ensino-aprendizagem do aluno, mas também, e sobretudo, para a preparação dos indivíduos para situações futuras no ambiente de trabalho, onde cada vez mais se exige a aptidão para trabalhar em grupo.

1.4.4. Componentes essenciais para a aprendizagem cooperativa

Tal como Johnson e Johnson (1987), Slavin (1995) e Lopes e Silva (2008; 2009; 2010) afirmam, a aprendizagem cooperativa, naturalmente, não compreende o tipo de trabalho que muitos professores crêem se tratar de aprendizagem cooperativa, mas que facilmente se resume a uma presença física dos alunos em redor de uma mesa, cada qual

realizando uma actividade individualmente ou em que o trabalho, que deveria ser conjunto, se transforma no resultado do esforço de uma só criança. Esse tipo de actividade não envolve qualquer elemento básico da aprendizagem cooperativa. Cooperar na aprendizagem é muito mais do que “estar perto fisicamente dos outros alunos, discutir assuntos com colegas, ajudar os colegas ou partilhar material entre alunos” (Johnson & Johnson, 1987, p. 12). Apesar de estas poderem ser atitudes que integram a aprendizagem cooperativa, dela fazem parte estruturas e elementos que lhe dão a sua verdadeira característica e essência. De facto, pela análise anterior do conceito, facilmente se conclui, tal como afirmam Sapon-Shevin, Ayres e Duncan (1994), que a aprendizagem cooperativa requer uma estruturação que promova uma participação activa e equitativa de todos os membros do grupo.

Deste modo, para um efectivo trabalho de aprendizagem cooperativa, Johnson e Johnson (1987), Sapon-Shevin, Ayres e Duncan (1994), Slavin (1995), Díaz-Aguado (2000), Fontes e Freixo (2004) e Lopes e Silva (2008; 2009; 2010) referem que é necessário que se verifiquem cinco componentes que devem estar garantidas para que um grupo de aprendizagem seja verdadeiramente cooperativo, de modo a que, quando combinadas, se tornem únicas na criação das necessárias interacções específicas.

Assim, apresentam-se de seguida esses cinco elementos, que se referem à presença de uma interdependência positiva entre os elementos do grupo, a existência de interacção estimuladora face a face entre os alunos, a responsabilidade individual, a existência de competências sociais e, finalmente, o processo de avaliação do desempenho do grupo.

1.4.4.1. Interdependência positiva

Na opinião de Johnson e Johnson (1987), a chave do sucesso de uma boa aprendizagem cooperativa reside na criação de interdependência positiva entre os alunos dos grupos. Quando a interdependência entre alunos é construída apropriadamente, os alunos tornam-se progressivamente capazes de utilizar estratégias de pensamento de nível superior, estando intrinsecamente mais motivados na tarefa, desenvolvem as suas competências sociais, valorizam os conteúdos a estudar, aumentam a sua auto-estima e tornam-se mais competentes nos relacionamentos. Este conceito consiste na

percepção de que se está ligado aos outros de maneira que não se pode ter sucesso se os outros não tiverem (e vice versa) e que o trabalho dos outros beneficia o seu e o seu trabalho beneficia o deles (Johnson & Johnson, 1987, p. 125).

Tal assunção, segundo Johnson e Johnson (1987) e Lopes e Silva (2009) cria situações em que os elementos dos grupos cooperativos trabalham em conjunto para maximizar as aprendizagens de todos, partilhando recursos, dando apoio mútuo e celebrando sucessos alcançados conjuntamente.

Johnson e Johnson (1987), Fontes e Freixo (2004) e Lopes e Silva (2008) esclarecem que a interdependência positiva pode ser alcançada de diversas formas. Atribuindo objectivos interdependentes e transversais a todos os elementos do grupo, o que remete para o facto de que

cada aluno tem consciência que o seu sucesso é o sucesso de todo o grupo, que o fracasso de cada elemento do grupo também é o seu e ainda, quando todos os elementos do grupo se sentem co-responsáveis pela aprendizagem de todos (Fontes & Freixo, 2004, p. 31).

A interdependência positiva também se pode alcançar ao nível da tarefa, em que existe uma divisão do trabalho a realizar, de modo a que cada aluno tenha a sua responsabilidade na realização da mesma. Pode ser ainda alcançada pela interdependência dos recursos, levando os alunos a uma partilha de equipamentos ou materiais para executarem a tarefa. Na opinião de Fontes e Freixo (2004), a interdependência positiva de recursos conduz necessariamente à partilha entre todos os elementos do grupo e verifica-se se cada aluno for detentor apenas de uma parte dos conhecimentos, materiais e informações indispensáveis para a concretização do produto final, quer seja tarefa, aprendizagem de conteúdos ou projecto de investigação. É ainda possível uma interdependência de papéis, distribuindo pelos alunos diferentes papéis a desempenhar no grupo. Finalmente, a interdependência positiva pode ocorrer ao nível da recompensa final pelo trabalho conjuntamente desenvolvido. Deste modo, concordando com Sapon-Shevin, Ayres e Duncan (1994), consegue-se transmitir aos alunos a mensagem de que é necessário e importante o contributo de todos para a conclusão com sucesso da tarefa proposta.

1.4.4.2. Interacção face a face

A segunda característica essencial da aprendizagem cooperativa reverte para a interacção estimuladora que, preferencialmente, deve ocorrer face a face entre os alunos. Na opinião de Johnson e Johnson (1987), a interacção e o intercâmbio verbal entre os alunos, proporcionado pela interdependência positiva, reflectem-se nos seus resultados académicos. Quando ocorre interacção estimuladora face a face entre os alunos de um grupo, aumenta a responsabilidade em relação aos colegas, a capacidade

de se incentivarem uns aos outros, o apoio social e ocorrem processos de modelagem de comportamentos e pensamentos. Segundo Fontes e Freixo (2004) e Lopes e Silva (2009), a interacção face a face deverá ser estimuladora do trabalho cooperativo, do sucesso mútuo, do estabelecimento de relações pessoais e do desenvolvimento de valores pluralistas. É importante que os alunos troquem impressões e *feedbacks* entre si, para que, deste modo, possa existir uma melhoria no rendimento do grupo e de cada um. A interacção tem ainda como objectivo resolver problemas internos do grupo e exigir o esforço e o empenho de todos para o sucesso final, incentivando e desenvolvendo a autoconfiança (Fontes & Freixo, 2004).

1.4.4.3. Responsabilidade individual e de grupo

A importância da responsabilidade individual reside em dotar os alunos de incentivo para que se empenhem ao máximo, se ajudem e encorajem mutuamente. Se os alunos valorizarem a coesão do grupo e se todos obtiverem sucesso na aprendizagem dos conteúdos, então todos estarão motivados para posteriores momentos de ensino-aprendizagem cooperativa (Slavin, 1995). Através da responsabilidade individual, cada elemento do grupo é responsável por aprender as matérias em estudo e por ajudar e apoiar os colegas na matéria a aprender, com o objectivo de maximizar o desempenho de cada um e do grupo (Johnson & Johnson, 1987). O grupo assume a responsabilidade de alcançar determinado objectivo e, para isso, deve contar com a contribuição de todos, pelo que todos serão responsáveis por cumprir a sua parte no trabalho comum. Essa contribuição individual para a tarefa comum deve, contudo, ser significativa, uma vez que é responsabilidade do grupo avaliar o progresso conseguido em relação aos esforços individuais alcançados (Lopes & Silva, 2008; 2009). Na opinião de Fontes e Freixo (2004), é através do compromisso e da responsabilização individual que se assegura o desenvolvimento cognitivo e das competências atitudinais, para que no futuro os alunos sejam capazes de realizar, sozinhos, tarefas semelhantes às que executaram cooperativamente.

1.4.4.4. Competências sociais

Segundo Johnson e Johnson (1987), a aprendizagem cooperativa exige que os alunos aprendam e/ ou apliquem competências sociais, práticas interpessoais e grupais, necessárias para funcionar como parte de um grupo. É importante que os membros do grupo saibam como liderar o processo, tomar decisões, criar um clima de confiança,

comunicar e gerir conflitos e manter o nível de esforço e motivação (Lopes & Silva, 2009). Johnson e Johnson (1987) salientam que é especialmente necessário que os alunos possuam competências para lidar com conflitos, de maneira construtiva, em prol do bom funcionamento do grupo e para a aquisição dos objectivos académicos a que se propuseram. Muitas vezes, a falta de competências sociais é o factor que mais contribui para a falta de sucesso académico, tal como afirma Candler (2005, citado por Lopes & Silva, 2009). Assim, no caso de alunos que possuam limitadas competências sociais, Johnson e Johnson (1987) aconselham a que o professor faça o ensino dessas competências para que, simultaneamente, os alunos se sintam motivados por um contexto de utilização dessa aprendizagem.

1.4.4.5. Avaliação do grupo

Finalmente, o quinto elemento fundamental para uma real aprendizagem cooperativa corresponde à avaliação do grupo (Johnson & Johnson, 1987; Slavin, 1995; Marreiros, 1998; Díaz-Aguado, 2000; Lopes & Silva, 2008; 2009). Na opinião de Johnson e Johnson (1987) o professor deve destinar tempo para que o grupo analise o seu funcionamento ao nível da aprendizagem e das relações sociais, da ajuda dada aos membros do grupo, reflectindo sobre aspectos importantes para alcançar continuamente uma relação de efectivo trabalho de aprendizagem cooperada no grupo. Gregório (1997) acrescenta que essa avaliação deve recair sobre a consecução das tarefas, a eficácia da sua aptidão social e a globalidade do trabalho desenvolvido.

Também neste sentido, Lopes e Silva (2009) esclarecem que, através do processo de avaliação feito pelo grupo sobre o seu desempenho, os grupos concentram-se na preservação do grupo, facilita-se a aprendizagem de competências sociais, assegura-se que os diferentes elementos recebem o necessário *feedback* pela sua participação e permite ainda estimular a continuidade da utilização das competências colaborativas. Assim, consegue-se que os alunos estejam envolvidos em todas as etapas do processo (Lopes & Silva, 2009), potencia-se o desenvolvimento da responsabilização dos alunos, a auto-disciplina, o espírito crítico e a auto-estima (Gregório, 1997).

Díaz-Aguado (2000) acrescenta que, através destes momentos de avaliação e reflexão em grupo, os alunos progressivamente aprendem a comparar os seus desempenhos consigo mesmos, gerando-se experiências de igualdade de estatuto, o que favorece a tolerância e o desenvolvimento de relações de amizade.

1.4.5. Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa

Johnson e Johnson (1987) afirmam que a aprendizagem cooperativa se assume como uma das ferramentas mais importantes para se garantir o sucesso tanto a nível cognitivo como a nível da aquisição e desenvolvimento de competências sociais. De facto, no global, contribui para modificar normas associadas à realização escolar, a melhoria das relações e interacções na turma, o desenvolvimento de competências de colaboração e cooperação, sociais, comunicativas e interactivas. Potencia o empreendedorismo e o pensamento crítico. Simultaneamente, criam-se condições para que os alunos respeitem o trabalho realizado e desenvolvam estratégias próprias de resolução de dificuldades, recorrendo à ajuda dos colegas (Marreiros, 1998; Leitão, 2000; Sanches, 2005). Daqui se percebe toda a extensão dos benefícios emergentes da implementação da aprendizagem cooperativa numa turma. Estes podem ser agrupados em diversas categorias. Assim, considera-se que a aprendizagem cooperativa contempla diversas vantagens que actuam ao nível da dimensão social, psicológica, académica e avaliativa.

Especificamente, ao nível dos benefícios sociais, Fontes e Freixo (2004) e Lopes e Silva (2009) afirmam que a aprendizagem cooperativa estimula e desenvolve as relações interpessoais, promove respostas sociais positivas face aos problemas, encoraja a responsabilidade pelos outros e desenvolve um maior número de relações heterogéneas, encorajando a compreensão da diversidade. Incita os alunos para que estabeleçam empatia pelos outros, encorajando-os a verem as situações na perspectiva do outro, e modela comportamentos desejáveis e necessários para situações práticas do quotidiano. Assim, contribui também para diminuir os problemas de indisciplina. Os alunos realizam críticas construtivas de ideias, fomenta o espírito de equipa e o desenvolvimento de competências de liderança. Para o professor, permite que este se torne um facilitador das aprendizagens, assumindo uma posição descentrada no processo de ensino-aprendizagem, focando-o no aluno (Lopes & Silva, 2009). No estudo conduzido por Fontes e Freixo (2004) foi possível concluir que a aprendizagem cooperativa contribui ainda para o aumento dos desempenhos e atitudes democráticas e de cidadania pelos alunos. Ao nível do relacionamento nos grupos, as vantagens centram-se no aumento da coesão, solidariedade, cumplicidade, respeito pessoal e académico no grupo. Segundo Díaz-Aguado (2000) a aprendizagem cooperativa potencia também o aumento da quantidade e da qualidade da interacção entre colegas, o que contribui para aumentar a reciprocidade entre eles, o número de conflitos cognitivos

e ainda a autonomia individual. Permite igualar ao máximo as oportunidades de aprendizagem, de obtenção de êxito e de reconhecimento para todos os alunos, com todos os alunos.

Os benefícios psicológicos obtidos pela implementação da aprendizagem cooperativa relacionam-se, antes de mais, com o aumento da auto-estima e o desenvolvimento de uma imagem pessoal mais positiva nos alunos. De facto, segundo Lafortune e Saint-Pierre (1996), no plano afectivo, a aprendizagem cooperativa permite que o aluno se aperceba que não é o único a ter dificuldades, ou a ter que procurar novas estratégias ou a utilizar estratégias ineficazes. Esta tomada de consciência contribui para a diminuição da ansiedade e o aumento da confiança, interesse e participação durante a aprendizagem. As autoras acrescentam que a aprendizagem cooperativa é, muitas vezes, um estímulo ao empenho e age, assim, sobre a motivação dos alunos (Lafortune e Saint-Pierre, 1996). Diversos estudos experimentais comparativos dos três modelos de ensino, centrados na cooperação, competição e individualização, citados por Fontes e Freixo (2004), comprovam ainda que a aprendizagem cooperativa contribui com um aumento da motivação e uma melhoria do clima de sala de aula. Melhora a satisfação do aluno para com as experiências de aprendizagem, o que cria uma atitude mais positiva para com a escola e para com as matérias. Encoraja os alunos a aceitarem construtivamente os seus erros e as suas necessidades, incentivando-os a procurar ajuda e serem ajudados. Estimula o respeito entre os alunos, através do aumento da confiança, solidariedade e empatia entre eles. Reduz significativamente a ansiedade em sala de aula (Johnson & Johnson, 1987; Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2009). Para além destes factores, na opinião de Slavin (1995), um dos maiores benefícios psicológicos resultantes da utilização de métodos de aprendizagem cooperativa respeita às mudanças que se operam ao nível da auto-estima dos alunos. Tal facto advém, primariamente, de os alunos se encararem como os principais recursos dos grupos de aprendizagem cooperativa, o que é verosímil. De facto, Slavin (1995) esclarece que há uma tomada de consciência pelos alunos sobre o seu valor e importância individual no contexto global de produtividade do grupo. Tal assunção transfere-se consecutivamente para um maior domínio pessoal sobre sentimentos negativos emergentes do seu quotidiano vivencial, uma maior assertividade e confiança sobre decisões tomadas, contribuindo para que o aluno se torne feliz, activo e produtivo.

Os benefícios académicos e cognitivos centram-se no desenvolvimento de competências de pensamento de nível superior, tal como alude Vygotsky (1998) e da

metacognição. A aprendizagem cooperativa estimula o pensamento crítico, criativo e a resolução de problemas, promove a clarificação de ideias e o treino de competências argumentativas através da discussão e debate, desenvolvendo simultaneamente a comunicação oral. Contribui para a assimilação de conteúdos e estimula a capacidade de memorização dos alunos, uma vez que, segundo Kagan (1995), nos grupos de aprendizagem cooperativa emergem inúmeras oportunidades para parafrasear temas, pela comunicação permanente. À medida que os alunos discutem um tema, utilizam uma enorme variedade de expressões parafraseadas, o que reverte em várias oportunidades para os ouvintes clarificarem progressivamente o entendimento do tema trabalhado. Para além desse factor, num ensino tradicional os alunos nunca teriam oportunidade de dialogar tão intensamente, nem de destinar tanto tempo de análise conjunta a um mesmo tópico. Assim, a compreensão da comunicação torna-se uma necessidade no seio das equipas e facilmente, entre alunos, estes conseguem ajustar a linguagem do seu discurso ao ouvinte, negociando com ele a compreensão do conceito trabalhado (Kagan, 1995). Através da aprendizagem cooperativa potencia-se uma aprendizagem activa, envolvente e de natureza investigativa. Melhora a produtividade e o rendimento escolar dos alunos e a sua assiduidade. Aumenta a sua persistência e perseverança nas tarefas. Ao professor permite utilizar recursos inovadores em sala de aula e a utilização de actividades desafiadoras para os alunos. Permite-lhe atender e dar resposta à diversidade e necessidades da turma, atendendo às diferenças e estilos de aprendizagem dos alunos, e permite ainda incluir alunos com necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem (Slavin, 1995; Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2009).

Finalmente, a implementação da aprendizagem cooperativa permite alcançar benefícios na avaliação, pelas diversas alternativas de dimensões avaliáveis. Permite um *feedback* imediato e facilita a supervisão dos grupos de trabalho (Lopes & Silva, 2009).

Para o professor, a aplicação da aprendizagem cooperativa proporciona-lhe uma grande flexibilidade e criatividade no seu papel de facilitador, incentivador e observador do processo de ensino-aprendizagem.

Pelo que foi anteriormente exposto, antes de mais, é necessário que os alunos dominem um conjunto de procedimentos e atitudes de cooperação e socialização. No entanto, ao longo do processo de co-construção do produto final, podem ser experienciadas algumas desvantagens. Conhecendo-as, há riscos que podem e devem ser evitados. Kagan (1995) salienta que o método de aprendizagem cooperativa pode

revelar-se desvantajoso ao nível da coerência e correcção do discurso. Especificamente, em contexto de aprendizagem colaborativa nos grupos, os alunos não têm acesso a uma linguagem correcta e precisa, já que geralmente essas características estão presentes no discurso do professor. Assim, privam-se de uma modelação do discurso e linguagem utilizadas, prevalecendo as incorrecções naturais do discurso das crianças. Contudo, o autor ressalva que esta é uma desvantagem facilmente suportada pelos grandes benefícios que a aprendizagem cooperativa proporciona. Fontes e Freixo (2004) destacam também que podem emergir problemas relacionais e dificuldades de coordenação por parte do professor, conduzindo à disfuncionalidade dos grupos e muitas vezes à “dispersão da responsabilidade”, termo utilizado por Slavin (1995), factores que prejudicam as possibilidades de sucesso da aprendizagem cooperativa. O autor sugere a minimização deste factor de instabilidade atribuindo a cada membro do grupo uma tarefa única necessária para o produto final colectivo, ou ainda tornar os alunos individualmente responsáveis pela sua aprendizagem, utilizando recompensas de acordo com o grau de eficiência e produtividade. Vários autores, citados por Lopes e Silva (2009) apontam ainda como potenciais desvantagens uma excessiva valorização do tempo despendido na actividade ou do processo de socialização, em detrimento da aprendizagem e da reflexão. Poderá ainda ocorrer que os alunos transfiram a dependência do professor para o aluno perito do grupo, tornando a aprendizagem passiva, e diminuindo as contribuições de todos, uma vez que o grupo progride com ou sem a sua participação.

Há que ainda considerar que “a rapidez com que muitos professores querem atingir resultados positivos (...) cria situações de angústia e stress” (Fontes & Freixo, 2004, p. 61). Johnson e Johnson (1987) e Slavin (1995) referem ainda que os ritmos de trabalho dos alunos, as suas atitudes marcadamente individualistas e os preconceitos de familiares e encarregados de educação poderão constituir obstáculos a uma correcta implementação da aprendizagem cooperativa.

Relativamente ao professor, Sanches (2005) realça que a aprendizagem cooperativa exige, sem dúvida, mais tempo e disponibilidade para a planificação, organização, execução e controlo do trabalho na turma. Contudo, esta desvantagem é ampla e rapidamente compensada pelos resultados obtidos. Fraile (1998, citado por Fontes & Freixo, 2004) acrescenta que também se poderão revelar como inconvenientes a parca preparação de alguns docentes para a aplicação desta metodologia de trabalho, a

difficuldade em estabelecer parâmetros avaliativos ou até mesmo a falta de suporte e convergência de outros professores, de contributo útil para o processo.

Analizadas vantagens e desvantagens da metodologia de aprendizagem cooperativa, convém considerar ainda que Johnson e Johnson (1987), Slavin (1995), Fontes e Freixo (2004) e Lopes e Silva (2009) são unânimes em afirmar que a aprendizagem cooperativa é uma prática escolar de iniciação à vida numa sociedade democrática, pluralista e moderna. Assim, apesar das dificuldades sentidas inicialmente ou ao longo do processo, é importante que se mantenha uma atitude de persistência, perseverança e paciência, pois, como foi anteriormente referido, os benefícios são muitos. Lopes e Silva (2009) referem que, apesar dos obstáculos, se existir um planeamento e controlo cuidado pelo professor, estes podem ser minimizados, evitando a deterioração da aprendizagem e das relações sociais na turma. Fontes e Freixo (2004, p. 62) afirmam que “incondicionalmente, a escola deve favorecer o desenvolvimento individual dos alunos e incrementar o seu grau de maturidade social e a sua socialização”. Pelo exposto anteriormente, a aprendizagem cooperativa é uma das estratégias que melhor permite que se alcance a referida finalidade da escola, o que realça, uma vez mais, o carácter social da aprendizagem defendido por Vygotsky (1998). Slavin (1995) chama contudo à atenção para o facto de não ser possível experimentar os benefícios acima enumerados com apenas poucas semanas de utilização de metodologias de aprendizagem cooperativa. É necessário que o processo conheça continuidade.

1.4.6. Metodologia dos grupos de trabalho em aprendizagem cooperativa

Tal como Johnson e Johnson (1987) afirmaram, sentar os alunos ao lado uns dos outros, não é suficiente para assegurar o trabalho em equipa, mesmo que se verifiquem alguns comportamentos cooperativos. Para além da necessidade de garantir a presença das cinco componentes essenciais para a aprendizagem cooperativa, o professor deve dedicar especial atenção ao processo de estruturação dos grupos, pois o desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos na turma passa pelo sucesso do trabalho alcançado pelo bom funcionamento das equipas (Sanches, 2005).

A composição dos grupos de trabalho cooperativo deve obedecer a algumas regras basilares referentes ao número de alunos por grupo, à diversidade e ao tempo de manutenção desses grupos.

Johnson e Johnson (1987), Slavin (1995) Fontes e Freixo (2004) e Lopes e Silva (2009) sugerem que o tamanho dos grupos deve variar entre 2 a 4 alunos, pelo que depende da actividade de aprendizagem cooperativa a realizar. No que respeita à escolha desses alunos, todos são unânimes em considerar que inicialmente deverá ser da responsabilidade do professor, para salvaguardar a heterogeneidade e a funcionalidade dos mesmos, uma vez que as crianças têm tendência para fazer as suas escolhas com base em afinidades do momento, sem privilegiar o factor da aprendizagem e da socialização.

Johnson e Johnson (1987), Sapon-Shevin, Ayres e Duncan (1994), Kagan (1995), Slavin (1995), Marreiros (1998), Díaz-Aguado (2000), Leitão (2000) e Lopes e Silva (2008; 2009; 2010) aconselham a que o professor forme grupos o mais heterogéneos possível, maximizando essa vantagem e encorajando os alunos à partilha e apoio mútuo ao longo do processo. A referida heterogeneidade deve ser sobretudo visível ao nível do rendimento académico dos alunos. Para facilitar tal processo, Díaz-Aguado (2000) sugere que o docente avalie o rendimento da turma e faça uma distribuição dos alunos por quatro níveis, colocando num mesmo grupo alunos de alta, média e baixa competência académica (Johnson & Johnson, 1987). Tal necessidade assenta na fundamentação de que é nos grupos de trabalho mais heterogéneos de onde emergem argumentos melhor elaborados, onde são dadas e recebidas explicações mais ricas e com maior frequência, onde mais ideias são discutidas e onde a controvérsia cognitiva está mais presente (Johnson & Johnson, 1987). Díaz-Aguado (2000) salienta também que deve ser dada especial atenção aos alunos com dificuldades de integração social na turma, para que um grupo tenha na sua formação dois ou mais alunos com essas características, evitando-se o reforço de uma possível situação de exclusão social.

Quanto ao tempo de manutenção dos elementos de um grupo de trabalho, Johnson e Johnson (1987) concordam em afirmar que existe grande flexibilidade neste tema. Salientam, contudo, que desfazer grupos com problemas internos de funcionamento, capazes de impedir uma aprendizagem cooperativa efectiva, poderá ser contraproducente, uma vez que se minimizam as oportunidades desses alunos virem a resolver as questões sociais que estiveram na origem do mau funcionamento, impedindo-os de futuramente virem a ser um grupo funcional. Existe também um mérito reconhecido em proporcionar oportunidades a todos os alunos da turma de experimentarem trabalhar com todos os alunos durante o ano lectivo (Johnson & Johnson, 1987).

Para que se estabeleça o necessário clima de cooperação nos grupos, cada aluno deve ter presente a sua tarefa e o seu papel a desempenhar e o professor deve delegar nos alunos a possibilidade da sua execução autónoma. Contudo, surgem dificuldades no funcionamento do grupo que, muitas vezes, se ficam a dever somente ao facto de os alunos não saberem qual deverá ser o seu contributo e como o devem fazer para o desenrolar do trabalho do grupo. Assim, Lopes e Silva (2009) consideram útil que se utilizem cartões com a definição dos diferentes papéis a desempenhar por cada um dos elementos dos grupos, sobretudo numa fase inicial da utilização das estratégias de aprendizagem cooperativa, ou em turmas cujo clima de cooperação não se encontre desenvolvido. Nas palavras dos autores “os papéis indicam o que pode esperar cada membro do grupo que os outros façam e, conseqüentemente, o que cada um deles está obrigado a fazer” (Lopes & Silva, 2009, p. 23). Também neste sentido Díaz-Aguado (2000) considera útil a utilização de papéis, uma vez que facilita a estruturação das tarefas dos alunos, nos grupos de trabalho cooperativo. Na sua opinião, esta condição favorece a participação de todos os alunos, mesmo os que apresentam habitualmente níveis baixos de participação ou não conseguem estruturar essa acção autonomamente. De facto, ao nível das vantagens, Johnson, Johnson e Holubec (1999, citados por Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2009) afirmam que a atribuição de papéis nos grupos reduz atitudes passivas ou dominantes relativamente ao trabalho a desenvolver, garante a utilização e manutenção das técnicas de trabalho em grupo cooperativo, potencia a realização das aprendizagens propostas e do trabalho exigido e, finalmente, cria interdependência positiva entre os membros, pela atribuição de papéis que se complementam entre si.

Cabe ao professor estipular os diferentes tipos de papéis que os alunos terão que desempenhar para uma determinada actividade, levando em consideração os objectivos que prevê serem adquiridos, as características da tarefa e a idade dos alunos (Lopes & Silva, 2009). Fontes e Freixo (2004) agrupam na sua obra os papéis em diferentes tipos, subdividindo-os em duas categorias. Consideram exemplos de papéis que favorecem a integração dos alunos, os papéis de observador, comentador, facilitador da comunicação, conciliador, verificador e intermediário. No caso dos papéis que favorecem o desenvolvimento das tarefas, apresentam como exemplos o gestor do tempo, recursos e ruído, coordenador do grupo, o que obtém informação, o avaliador, o anotador e o que estimula a participação. Naturalmente que a atribuição de papéis é passível de inúmeras adaptações e de outras introduções. A sua atribuição aos elementos

dos grupos poderá, numa fase inicial, ficar a cargo do professor e, posteriormente, deixar que sejam os alunos, numa perspectiva de desenvolvimento metacognitivo, a realizar essa distribuição.

1.4.7. Métodos de aprendizagem cooperativa

Segundo Lopes e Silva (2009), a metodologia de aprendizagem cooperativa torna-se extremamente versátil por contemplar mais de 100 métodos, que são passíveis de ser aplicados numa grande multiplicidade de situações de ensino-aprendizagem, com alunos de todos os níveis de ensino e diferenças e com conteúdos das diferentes áreas do saber. Slavin (1995) considera que, apesar da sua diversidade, todos apresentam grande flexibilidade, o que permite ao professor fazer uma justa e consciente selecção e adequação do método à turma. Assim, a maioria dos métodos apresenta características centradas em objectivos de trabalho, atribuídos aos grupos, na responsabilização individual, na igualdade de oportunidades para o sucesso da aprendizagem, através de contribuições para o grupo, na competição entre equipas, para motivar para a cooperação interna, ou na sequenciação de tarefas (Slavin, 1995). A gestão e adaptação destas actividades, feita pelo professor, segundo Díaz-Aguado (2000) deverá estar directamente condicionada aos objectivos que este traçou para a aula, às características dos alunos, idade, competência, motivação, autonomia, heterogeneidade dos grupos e às condições espaciais onde será aplicada, como seja a actividade em si.

Johnson e Johnson (1987) e Díaz-Aguado (2000) afirmam também que a aprendizagem cooperativa pode ser utilizada para qualquer tarefa escolar ou matéria curricular. Os resultados académicos serão potenciados se esta for aplicada num contexto de aprendizagem de novas matérias escolares. Lopes e Silva (2009) apresentam na sua obra uma extensa lista bem orientada e de fácil utilização dos métodos de aprendizagem cooperativa, essencialmente elaborada das propostas apresentadas por Johnson e Johnson (1987) e Slavin (1995). Díaz-Aguado (2000) aconselha a uma contínua adequação das tarefas de aprendizagem cooperativa, uma vez que se estas se mantiverem atractivas e significativas para os alunos, o professor garante o sucesso académico e social desta metodologia. Naturalmente, há necessidade de se seleccionar materiais adequados e ir introduzindo novidades, para se evitar a monotonia da sua aplicação.

1.4.8. O papel do professor

A aprendizagem cooperativa implica mudanças acentuadas no papel do professor no contexto de aprendizagem dos alunos, uma vez que, antes de mais, o controlo sobre as actividades deixa de estar centrado na sua figura para ser partilhado por todos na turma. O seu papel torna-se desde modo mais indirecto e complexo, transformando-se numa “pessoa-recurso” (Lafortune & Saint-Pierre, 1996, p. 48).

Neste sentido, segundo Díaz-Aguado (2000), o papel do professor evolui de transmissor de informação a mediador na construção do conhecimento pelos alunos. Reduz-se a distância face aos alunos e aumenta o seu poder de referência e eficácia de conhecimentos e valores perante os alunos. O professor passa a dispor de mais tempo e oportunidades de observação dos relacionamentos e progressos dos alunos, havendo uma maior eficácia dos instrumentos que utiliza para conhecer a diversidade da turma. Torna-se mais tolerante em relação aos alunos e à necessidade de adaptação à diversidade. Finalmente, a sua posição de autoridade máxima suaviza-se ao deixar de ser necessário o seu permanente controlo sobre comportamentos disruptivos e negativos, uma vez que os problemas de indisciplina passam a ser geridos e solucionados internamente pelos grupos.

Através da partilha com os alunos da aprendizagem cooperativa, o professor necessariamente assume também a realização de novas tarefas, que, na opinião de Díaz-Aguado (2000), contribuem para a melhoria da sua interacção com os alunos e da qualidade da sua prática pedagógica. Especificamente, a autora apresenta como exemplos de novas actividades a realizar pelo professor em contextos de aprendizagem cooperativa heterogénea

1) estudar a diversidade existente na turma para formar equipas; 2) desenhar ou seleccionar tarefas que estimulem a construção do conhecimento em cada grupo; 3) ensinar a cooperar e a resolver conflitos de forma positiva; 4) observar o que acontece, prestando especial atenção ao progresso de cada indivíduo; 5) explicar os critérios de avaliação de forma que os alunos compreendam e os considerem justos; 6) resolver as possíveis contradições que possam surgir ao concretizar na prática esses critérios; 7) distribuir as oportunidades de protagonismo; 8) proporcionar o reconhecimento e oportunidades para comprovar o seu próprio progresso a todos os alunos (Díaz-Aguado, 200, p. 143).

No que concerne à escolha dos métodos, ao professor compete definir actividades de aprendizagem cooperativa que impliquem todos os elementos do grupo e que dêem a todos as mesmas oportunidades de participação e realização na tarefa final, concretizadas sem intervenção directa do professor. Como tal, há que acautelar o grau

de dificuldade da proposta de trabalho, que deverá considerar o nível dos alunos, para que todos possam dar o seu contributo, e, por outro lado, deve garantir que nenhum elemento de cada grupo seja possuidor exclusivo do conhecimento necessário para a resolução da tarefa, salvaguardando-se deste modo a participação activa de todos os alunos (Fontes & Freixo, 2004). Por outro lado, cabe ao professor garantir que os alunos não realizam esforços redundantes, assegurando-se que cada aluno é responsável por uma parte do produto final.

Johnson e Johnson (1987), Fontes e Freixo (2004) e Lopes e Silva (2009) referem ainda que também é tarefa do professor registar o rendimento de cada aluno e grupo e promover a cooperação. Deve circular entre os grupos, monitorizando a sua acção e inteirando-se dos progressos dos trabalhos. Para que a avaliação seja o mais objectiva possível o professor deve registar as interacções observadas, para assim poder contribuir para a melhoria deste processo de ensino-aprendizagem cooperativo. Assim, o professor assume ainda mais a sua posição de observador. Durante a execução das actividades o professor prossegue a monitorização dos comportamento dos alunos, o que lhe permitirá providenciar apoio para uma tarefa, clarificar instruções, rever procedimentos ou estratégias junto dos alunos, intervir para corrigir ou ensinar competências de colaboração, concluir a aula, sistematizando conteúdos, e avaliar a qualidade e a quantidade da aprendizagem realizada e do desempenho dos grupos. Neste sentido, os autores sugerem ainda a utilização de instrumentos formais de observação, como sejam as grelhas de registo. Assim, quanto mais concreta e objectivável for a informação recolhida pelo professor ao longo do processo de ensino-aprendizagem, mais útil será para ele realizar necessárias modificações e mais fidedigno será o processo avaliativo (Johnson & Johnson, 1987).

1.4.9. O processo de avaliação

Johnson e Johnson (1987) consideram que a avaliação segundo este modelo se deve basear em critérios e objectivos previamente estabelecidos, aquando do momento de planificação, e devem incidir tanto no domínio cognitivo como no domínio das competências, incluindo as sociais. Assim, avaliação deverá processar-se a nível individual e de grupo.

A aprendizagem cooperativa proporciona excelentes oportunidades para o processo de avaliação dos alunos em curso, uma vez que é contínua. Possibilita que o professor recorra a diversas estratégias que lhe permitem um exame mais preciso sobre

o progresso feito pelos alunos na aquisição e desenvolvimento de competências sociais e académicas (Sapon-Shevin, Ayres & Duncan, 1994). Exemplos dessas estratégias são as grelhas de observação de comportamentos, com parâmetros relacionados com objectivos sociais e académicos a avaliar, previstos para essa aula, ou ainda a observação directa, com registo de dados.

Após a conclusão da tarefa, importa que internamente nos grupos seja feita uma avaliação do trabalho realizado pelo grupo, das atitudes e comportamentos e dos desempenhos de todos (Johnson & Johnson, 1987). Para ajudar os alunos nesse processo de avaliação e reflexão, o professor poderá distribuir um questionário, individual ou de grupo, que permita uma discussão de opiniões e assim otimizar o trabalho em futuras ocasiões (Lopes & Silva, 2009).

Na opinião de Johnson e Johnson (1987) e de Lopes e Silva (2009) é importante que se faça também uma reflexão conjunta na turma, para que sejam dados os necessários *feedbacks*. Os alunos devem ser informados sobre a qualidade do trabalho realizado e níveis de desempenho atingidos. Esta reflexão permite que os alunos compreendam o quanto estiveram envolvidos no grupo, que competências cooperativas foram efectivamente utilizadas e que objectivos foram alcançados. Assim, os alunos podem estabelecer pontos de comparação entre os actuais desempenhos e os previstos, eliminar comportamentos disruptivos, corrigir posturas e identificar problemas e progressos, tanto no domínio das competências académicas, como das sociais. Através dos momentos de reflexão, os alunos obtêm informação que os ajudará a melhorar e a reforçar os seus desempenhos. Deste modo, promove-se o desenvolvimento das competências de aprendizagem cooperativa dos alunos. Através do processo de avaliação e reflexão, favorece-se o desenvolvimento nos alunos do sentido da própria eficácia, ao se contemplar e implicar nesse momento reflexivo a análise dos objectivos previstos e alcançados, o progresso sobre as competências sociais e os resultados académicos conquistados (Johnson & Johnson, 1987; Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2009).

No trabalho posterior à aula, o professor deverá fazer um breve registo reflexivo da implementação da metodologia de aprendizagem cooperativa. Essa informação ser-lhe-á deveras útil para planificar as próximas aulas, reformular procedimentos e ajustar a sua acção.

1.5. Trabalho de tutoria entre pares

O trabalho de tutoria entre pares assume-se como uma estratégia capaz de promover um eficaz ensino diferenciado inclusivo. Segundo Slavin (1995) um dos mais eficientes modos de promover a aprendizagem é a criação de estratégias pessoais metacognitivas para a explicação de conteúdos a outra pessoa, uma vez que nesse processo estão subentendidas etapas de compreensão das matérias em estudo, a sua memorização, reestruturação cognitiva e nova elaboração. Neste sentido, Johnson e Johnson (1987) complementam afirmando que muitas pesquisas demonstram que alguns alunos podem aprender melhor com apoio dos seus pares do que do professor, e que, ao mesmo tempo, ambos podem beneficiar enormemente por desempenharem o papel de professor e de aprendiz, respectivamente.

Lopes e Silva (2010, p. 233) definem a tutoria como “um método de ensino que consiste em escolher alunos-tutores, que poderão ajudar os colegas que estão a ter dificuldades em compreender ou em realizar determinada tarefa – tutorados”. Baseia-se sobretudo numa mediação no processo de ensino-aprendizagem que é feita pelos alunos, numa prestação de ajuda a um colega que a solicite. O fundamento é a criação de pares de trabalho que cooperam entre si. Nestas duplas, há claramente um aluno que assume o papel de tutor/professor e outro de aprendiz/aluno (Fontes & Freixo, 2004), pelo que os alunos se tornam os parceiros intelectuais do professor na aprendizagem e no ensino (César, 2003, citado por Sanches, 2005).

Correctamente implementada, a tutoria entre pares possibilita a todos os alunos trabalhar conjuntamente e a cada um experimentar o papel de professor e de aprendiz, rompendo com os tradicionais preconceitos sobre o “melhor ou o pior aluno”, pois todos têm algo a aprender e a ensinar (Sapon-Shevin, Ayres & Duncan, 1994). Neste sentido, também Díaz-Aguado (2000) esclarece que, uma vez que é comum na maioria das salas de aula que seja a criança a receber ajuda exclusivamente do professor, esta mudança de papéis proporciona aos alunos excelentes oportunidades para comprovarem a sua própria competência, ajudando colegas, contribuindo para o aumento da sua auto-estima e sentido de auto-eficácia.

Para que a tutoria entre pares seja eficazmente aplicada em sala de aula, compete ao professor seguir e certificar-se de alguns procedimentos, uma vez que, apesar de não cumprir uma estruturação rígida de funcionamento como nos grupos de aprendizagem cooperativa, a tutoria entre pares carece, no entanto, de enquadramento, organização e supervisão no contexto onde é aplicada (Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2010).

Neste sentido, o professor deve certificar-se que todos os alunos compreendem do que se trata e das suas implicações, bem como o papel a desempenhar tanto pelo tutorado como pelo tutor. Para que seja eficaz, nesta actividade não podem ser directamente expostas as soluções das perguntas. A atitude do aluno tutor deverá ser a de ajudante e de mediador para a aprendizagem do colega. Este deve responder aos pedidos de ajuda, esclarecendo questões e orientando nos raciocínios (Pujolàs, 2001, citado por Fontes & Freixo, 2004).

É ainda da responsabilidade do professor realizar a escolha das duplas de alunos e, nessa escolha, deve ponderar sobre a competência escolar, as aptidões e as afinidades existentes entre o aluno tutorado e o tutor. Se necessário, ser-lhe-á deveras útil obter informação acrescida através da utilização da sociometria (Slavin, 1995; Lopes & Silva, 2010), como uma técnica de investigação que permite medir as interacções entre os sujeitos de um grupo, neste caso da turma, através do teste sociométrico (Bastin, 1980; Estrela, 1994). Finalmente, cabe também ao professor supervisionar o trabalho dos tutores.

Através de uma avaliação diagnóstica consistente e individualizada é possível identificar as necessidades dos alunos e assim recorrer à tutoria. A tutoria entre pares assume, pois, um carácter de complementaridade no ensino e no papel do professor, orientada para colmatar as necessidades dos alunos, nos domínios previamente identificados, adaptando o ensino atendendo à diversidade da turma e aos seus níveis de aprendizagem, permitindo aumentar o rendimento escolar das crianças (Lopes & Silva, 2010), o desenvolvimento da comunicação e o reforço da motivação (Johnson & Johnson, 1987).

A cooperação e a entreaajuda presentes no trabalho de tutoria, permite que a construção das aprendizagens seja mais significativa para os alunos. Para além da vantagem metacognitiva associada à realização de novas aprendizagens (Vygotsky, 1998) e à reflexão sobre o próprio conhecimento para a explicação (Lafortune & Saint-Pierre, 1996; Wells, 2004; Lopes & Silva, 2010), ambos aprendem também a valorizar a cooperação e desenvolvem estratégias de organização e comunicação do raciocínio (Resendes & Soares, 2002). A tutoria entre pares possibilita ainda aquisições ao nível da socialização e dos afectos e fomenta uma mudança postural face ao processo de ensino-aprendizagem (César, 2003, citado por Sanches, 2005).

Especificamente, na perspectiva do aluno tutor, este método permite uma estimulação da zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1998) e um crescimento

e desenvolvimento de estratégias metacognitivas do aluno (Lafortune & Saint-Pierre, 1996; Wells, 2003; Lopes & Silva, 2010). O aluno tutor, ao ter de prestar o apoio solicitado pelo colega, terá de pensar sobre o que sabe, organizar as suas ideias e o seu pensamento, para que transmita ao colega as melhores explicações de forma inteligível. Estão assim envolvidos processos de auto-controlo e auto-regulação da sua própria aprendizagem, numa perspectiva de reflexão sobre o próprio conhecimento e as próprias estratégias de pensamento. Através de uma contínua utilização da metodologia de tutoria entre pares, consegue-se que os alunos adquiram e desenvolvam as referidas competências, possibilitando-lhes o acesso à metacognição, num processo autodidacta de construção do próprio conhecimento, ou, nas palavras de Lopes e Silva (2010, p. 234) “possibilitando-lhes que se tornem professores deles próprios”. Para além do exposto, os alunos tutores desenvolvem a sua consciência sobre o valor do tempo, treinam competências de organização, aprendem competências sociais, de interacção e descobrem afinidades. Em termos práticos, os alunos tutores desenvolvem o seu sentido de cooperação, de autonomia e espírito de entreajuda, ao mesmo tempo que consolidam as suas aprendizagens, através das noções ensinadas (Lopes & Silva, 2010).

Relativamente ao aluno tutorado, o facto de receber ajuda do par considerado mais capaz em relação a si próprio e que, simultaneamente, apresenta maior afinidade e se identifica mais com as dificuldades sentidas pelo aluno, permite estimular a sua zona de desenvolvimento proximal, tal como defende Vygotsky (1998). Através da ajuda individual e particular que recebe, o aluno tutorado experiencia situações de sucesso escolar, o que tem efeitos na motivação e empenho para a aquisição dos objectivos previstos.

Lopes e Silva (2010) acrescentam que para tutor e tutorado, ao serem gestores da própria aprendizagem, já realizada, ou da aprendizagem dos colegas, se potencia a sua autonomia, o que se traduz em maiores efeitos no rendimento escolar. Para o professor, os benefícios da utilização da tutoria entre pares, permitem um alívio da sobrecarga de trabalho inerente da necessidade de dar resposta à diversidade de alunos da turma, possibilitando uma intervenção em relação a outros problemas mais específicos.

Indubitavelmente, a tutoria entre pares de alunos, como co-professores de si próprios e dos colegas, tem muitos benefícios, como se constatou, tanto académicos como sociais, para ambos os envolvidos, quer se trate de alunos considerados com necessidades educativas especiais ou não. Concomitantemente, Slavin (1995) acrescenta que uma vez que a tutoria de pares se revela ao tutor como uma excelente oportunidade

para potenciar o seu desempenho académico e simultaneamente social, através da interacção face a face inerente ao processo, é importante que o professor dê oportunidade a todos os alunos de se tornarem tutorados e tutores de algum colega, porque os benefícios para o tutor e tutorado são diferentes e igualmente de suma importância, como foi referido. De facto, a aprendizagem realizada com os pares, é indispensável numa escola inclusiva, em que todos os alunos aprendem com todos, indo o mais longe possível nesse percurso, utilizando os instrumentos que têm, os seus perfis de aprendizagem e os seus pontos fortes (Sanches, 2005).

1.6. Parceria na prática pedagógica

No entender de Leitão (2000), a cooperação entre professores constitui uma excelente estratégia capaz de permitir uma mudança escolar e uma correcta abordagem à diversidade e à heterogeneidade escolar, afirmando-se como mecanismo ideal de abolição de preconceitos e estereótipos. No entanto, a cooperação, a partilha e o diálogo entre professores ainda carece de mudanças profundas sobretudo na mentalidade e na filosofia do ensino, junto destes profissionais. Zabalza (2001), neste sentido, apresenta um raciocínio metafórico bastante claro sobre esta problemática. O autor afirma que “leccionar mais parece um acto da nossa intimidade. Alguém disse que leccionar é comparável, na intimidade e na forma como se oculta, ao acto sexual. (...) é como se actuasse um sentido de pudor” (Zabalza, 2001, p.8). De facto, com pudor ou não, muitos são ainda os professores que fecham a sua porta e a sua boca ao diálogo, à partilha, à evolução e à inovação das suas práticas.

Vygotsky (1998) considera a aprendizagem um produto social e, como tal o ensino também o é. Neste sentido, refere-se não só à parceria entre os professores, mas também entre os profissionais, pais e comunidade em geral. Devem trabalhar em colaboração, partilhando decisões, recursos e apoios, encontrando soluções para problemas mútuos (Selend, 1998, citado por Correia, 2003). Como tal, se ela existir são muitos os benefícios para o professor, para os alunos e para todos os envolvidos no processo. Contudo, esta cultura de isolamento de cada professor em relação aos outros faz com que não recorram habitualmente a formas sociais compartilhadas de construção profissional (Niza, 2007).

No actual panorama educativo nacional e de escola progressivamente mais inclusiva, a parceria pedagógica entre docentes ganha a sua importância e a necessidade de se coordenarem esforços para que em sala de aula se crie um ambiente flexível de

cooperação e de resposta às necessidades dos alunos e dos grupos de aprendizagem (Slavin, 1995). Por outro lado, actualmente, no trabalho com uma turma de 1º Ciclo poderão estar, no total, envolvidos mais de 6 professores e outros tantos técnicos, para além de pais e encarregados de educação. Especificamente, para além do professor titular, a turma pode ainda contar com a colaboração de um ou mais professores de apoio socioeducativo, um professor de educação especial, três professores encarregues das actividades de enriquecimento curricular e vários técnicos especialistas, como seja o psicólogo, o terapeuta ocupacional, tarefeiras, entre outros. Será muito simples manter a sua compartimentação, mas essa será sempre uma medida facilitista que em nada beneficia ou contribui para a melhoria dos desempenhos dos alunos. Na opinião de Johnson e Johnson (1987), a ausência de estruturas de parceria pedagógica entre professores pode contribuir para uma diminuição da eficácia do docente em sala de aula. Assim, os autores afirmam que o maior contributo que o professor pode dar à sua turma e escola é implementando os próprios princípios da aprendizagem cooperativa ao corpo docente.

Face a tantos recursos, sem dúvida que a realização de parcerias colaborativas entre os diferentes elementos, poderá trazer contributos mais imediatos para o enriquecimento da prática pedagógica. Sanches (2005) afirma que a partilha e a discussão junto dos colegas permitem um apoio e um desenvolvimento pedagógico sustentado, que possibilita ao professor fazer um atendimento fundamentado e com qualidade junto da diversidade dos seus alunos. Neste sentido, Sapon-Shevin, Ayres e Duncan (1994) exemplificam afirmando que o professor titular e o professor de educação especial ao planificarem conjuntamente, podem descobrir um no outro competências e excelentes ideias que muito contribuirão para o processo. Por outra perspectiva, o professor titular possui amplos conhecimentos sobre o currículo, podendo assim combinar esforços com o professor de educação especial, que possui competências na adaptação e adequação de instruções e actividades que beneficiarão os alunos. No mesmo prisma ideológico, o professor titular, experiente em trabalhar com o grande grupo-turma, pode contribuir positivamente para a gestão e organização das estratégias de trabalho individual propostas pelo professor de educação especial, expandindo-as a todos os alunos.

Neste sentido, Sapon-Shevin, Ayres e Duncan (1994) e Díaz-Aguado (2000) consideram que deve haver um incentivo para que também os professores implementem fora da sala de aula comportamentos cooperativos entre si, uma vez que, deste modo,

podem encontrar suporte emocional e de recursos para o trabalho desenvolvido, pela troca de experiências entre docentes, quebrando o tradicional isolamento. No entanto, tal comportamento reveste-se de grandes mudanças e desafios para os professores, sobretudo para os que desde sempre se habituaram a contar unicamente consigo próprios, trabalhando isolados. As autoras admitem que a cooperação entre professores passa por uma negociação cuidada e contínua, onde progressivamente se constrói um clima de confiança e solidariedade, que conduz a um conforto na partilha. Naturalmente, tudo isto requer tempo para que os docentes se conheçam e compreendam mutuamente, requer uma organização temporal para ouvir, apoiar, estruturar, planificar e assim desenvolver e investir nessa relação. Johnson e Johnson (1987) afirmam que para o sucesso das parcerias em educação, “proporcionar *feedback* sobre o ensino uns dos outros e proporcionar ajuda para aumentar as competências de ensino, são igualmente importantes” (Johnson & Johnson, 1987, p. 180). A comunicação torna-se um dos aliados para o sucesso da parceria e da cooperação entre docentes e técnicos. Ao serem implementadas equipas de cooperação docente nas escolas, incitam-se outros docentes para experimentarem a utilização de novas estratégias na sua turma. A cooperação entre docentes favorece e exige, em termos práticos, a execução de inovações curriculares mais criativas e uma maior adaptabilidade das propostas, ao contexto específico onde decorre a acção pedagógica. A partilha de ideias, a explicação sobre metodologias seguidas e aplicadas, permite ao professor interiorizar o seu próprio trabalho, de uma perspectiva metacognitiva (Johnson & Johnson, 1987).

Os benefícios estendem-se para além dos domínios inerentes à profissão, permitindo o aumento da auto-estima e felicidade, uma vez que quando vários professores cooperam, nas palavras de Díaz-Aguado (2000, p. 148), “vivem a experiência de uma forma muito mais satisfatória do que quando a aplicam individualmente”. Também Lopes e Silva (2009) afirmam que o envolvimento do professor com os seus pares tem reflexos no seu desenvolvimento pessoal e social.

2. Enquadramento metodológico

O projecto de investigação-acção aqui apresentado, baseou-se numa metodologia interactiva, em espiral e cíclica, focada em problemáticas presentes no contexto escolhido para ser intervencionado. De uma correcta definição dessa problemática, a que se propõe dar resposta, segundo Sanches (2005), depende o sucesso de toda a investigação, condicionando todo o processo de recolha de dados e de acção. Assim, após ter sido feito o pedido (anexo 1) e obtida a respectiva autorização junto do director do agrupamento, foram seguidas metodologias aconselhadas por autores de referência neste domínio. Nos pontos seguintes, procura-se dar a conhecer o modo como foi implementado este projecto de investigação-acção. Primeiramente, é feita uma caracterização da natureza desse projecto. Define-se a problemática inicial do contexto onde se interveio e formula-se a questão de partida, determinante nas etapas seguintes do processo. Do diagnóstico da problemática e da enunciação da questão de partida, emergiram os objectivos gerais deste trabalho de projecto, explanados no subponto seguinte. Finalmente, nos dois últimos subpontos são apresentadas as técnicas utilizadas para a recolha de informação e procedimentos seguidos para a sua análise, aconselhados pelos autores, utilizadas ao longo deste projecto, permitindo um estudo compreensivo do contexto, nas diferentes etapas da intervenção realizada.

2.1. Caracterização do projecto

O presente trabalho de projecto seguiu uma metodologia de investigação-acção. Segundo Sanches (2005) e Marques e Sarmento (2007), esta é a metodologia mais indicada para o desenvolvimento congruente dos propósitos deste tipo de projecto. De acordo com os autores, constitui o melhor recurso para que se consigam melhorias significativas na educação e no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, uma vez que combina a prática de ensino e reflexão, com a investigação. A prática pedagógica torna-se, assim, mais informada, sistemática e rigorosa. Como tal, procurou-se simultaneamente agir e investigar a acção para a poder transformar, no sentido de produzir mudança através desse processo de investigação-acção, do qual emergiram respostas aos problemas e desafios sinalizados, em concordância com o que Formosinho e Formosinho (2008) aconselham. No mesmo sentido, através da metodologia seguida neste projecto, foi possível alcançar uma das vantagens que Marques e Sarmento (2007) apontam na sua obra e que se refere à emergência de um novo tipo de investigador, o

que se consubstancia através de contributos para a resolução de problemas e para a mudança e melhoria das práticas a partir da realidade.

A aplicação da metodologia de investigação-acção no contexto educativo em análise permitiu dotar a prática de inúmeros benefícios, que não teriam sido possíveis através de outros modelos de investigação. De facto, através da investigação-acção, consegue-se que o professor se torne mais autónomo, não estando dependente do saber produzido por outros, procurando através da reflexão e questionamento as respostas aos problemas com que diariamente se depara, produzindo conhecimento que utilizará para melhorar a sua prática pedagógica e os ambientes de aprendizagem (Sanches, 2005).

O processo de investigação-acção, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 292), “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais”. No caso específico deste projecto, pretendeu-se operar mudanças na dinâmica da turma onde se interveio, para se alcançar resultados que pudessem ser directamente aplicados em decisões de carácter prático. Como tal, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que esta metodologia investigativa se inclui na perspectiva tradicional de investigação aplicada, em que há uma preocupação com as implicações práticas imediatas da investigação.

Foram vários os contributos dados ao longo dos anos para o incremento do actual conceito de investigação-acção. A génese da sua formação e aplicação remonta aos Estados Unidos da América, a finais do século XIX (Esteves, 2008). Formosinho e Formosinho (2008) nomeiam Lewin (1946), Stenhouse (1987) e Kemmis e Carr (1986) como os principais expoentes máximos da investigação-acção e que cedo se aperceberam das inúmeras possibilidades de mudança e transformação imersas na sociedade quotidiana, apontando os profissionais, como os actores principais na investigação sobre o próprio trabalho, melhorando, inovando e construindo um conhecimento prático.

A investigação-acção, de acordo com Santos (1989, citado por Formosinho & Formosinho, 2008), situa-se no paradigma da ciência pós-moderna que considera que a construção do conhecimento científico deve ser feita com diálogo entre outras formas de conhecimento. Assim, o conhecimento empírico, da prática quotidiana, torna-se parte da explicação científica, abrindo portas à visão e à cultura do investigador. A realidade é multifacetada e a compreensão que o indivíduo faz dela é, naturalmente, incompleta (Formosinho & Formosinho, 2008). Assim, em termos interpretativos, justifica-se o interesse por uma reflexão, considerando-se os valores contextuais, uma vez que estes

influenciam o próprio contexto, a resolução dos problemas, a construção teórica e o processo investigativo. Fica clara a necessidade do envolvimento do investigador no contexto, a sua cooperação e reflexão com e sobre todos os elementos que dele fazem parte (Marques & Sarmiento, 2007).

É precisamente na questão do envolvimento do investigador no contexto em análise, que a metodologia de investigação-acção difere das tradicionais. De facto, Dewey (1989, citado por Esteves, 2008), um dos seus fundadores, destacou a noção de interacção como essencial à compreensão do papel do ambiente e dos seus elementos no processo de formação do conhecimento e aprendizagem. Na investigação-acção, o envolvimento do investigador no contexto permite simultaneamente criar a distância necessária para o questionar, reflectir e analisar no confronto com outras experiências, e participar colaborativamente em prol da mudança, transformação, melhoria, inovação e inclusão no contexto educativo (Sanches, 2005; Marques & Sarmiento, 2007). O investigador age como cidadão que pretende “influenciar o processo de tomada de decisão através da recolha de informações” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 266), com o objectivo de desencadear a mudança. Tal como Formosinho e Formosinho (2008) afirmam, a investigação-acção, suportando-se na sua lógica de acção e no seu poder transformativo, encontra-se no “coração da mudança” (Formosinho & Formosinho, 2008, p. 9). Os investigadores são os próprios agentes da mudança.

Naturalmente, neste sentido, a preceder toda a acção, foi necessária uma análise preliminar do contexto educativo escolhido, para sinalizar potenciais desafios, que constituíram os pontos de partida para o projecto de intervenção aqui apresentado. Uma vez que se tratava de uma turma de 2º e 3º ano de uma escola de um concelho do sotavento algarvio, procurou-se escutar a responsável pela turma para se aferir as suas principais preocupações sobre a turma e os desafios com que se deparava diariamente. Explorando as situações de ansiedade e desejo de melhoria, tal como aconselha Sanches (2005), identificou-se a situação problemática a ser intervencionada e, feita a proposta, a docente responsável pela turma concordou com a realização deste projecto de investigação-acção naquele contexto, tendo sido possível contar com o seu apoio e cooperação, o qual esteve presente desde o momento inicial de definição do diagnóstico, até à situação de avaliação final da intervenção realizada.

Assim, para esse diagnóstico, houve necessidade de recorrer a instrumentos privilegiados de recolha de informação, essencial para esse propósito. Através desses dados, foi possível uma prévia compreensão e análise das relações que se estabeleciam

naquele contexto, cuja mudança se procurou promover, pelas sessões semanais de intervenção realizadas e aqui neste trabalho explanadas. O conhecimento inicial do contexto foi adquirido progressivamente, combinando fontes de informação diversificadas, tal como recomendam Sanches (2005) e Marques e Sarmento (2007), e recorrendo a métodos qualitativos, a conselho de Bogdan e Biklen (1994), mantendo-se todas as preocupações com o rigor, sistematicidade dos dados e das características do contexto, sugerido por Esteves (2008). Desta forma, este trabalho passou por uma obrigatória fase de recolha, análise e reflexão dos dados, para que se conhecessem as perspectivas das principais partes envolvidas no contexto, seguindo sugestão de Bogdan e Biklen (1994) e de Esteves (2008).

Avaliada que foi a situação inicial, tendo sido estabelecido o diagnóstico das problemáticas e questão de partida, como aconselha Sanches (2005), foi possível definir um plano de acção que norteou toda a intervenção realizada na turma, ao longo dos meses de Fevereiro a Junho de 2010. Definiu-se que o contexto privilegiado da intervenção se focaria na sala de aula, ao nível da socialização das aprendizagens e do processo de ensino-aprendizagem de todas as crianças da turma, e não apenas de uma, dada a grande diversidade de problemáticas identificadas, e em prol da inclusão de todos com todos. Assim, foi possível uma acção no sentido de procurar dar resposta às necessidades da situação real, identificadas no diagnóstico inicial e questão de partida, e simultaneamente produzir mudanças para que se alcançasse a situação desejada, apontada nos objectivos gerais deste trabalho de projecto. De facto, tal como Sanches (2005) afirma, a investigação-acção, pelas suas características marcadamente reflexivas e actantes, constitui-se como um meio de resposta eficaz aos crescentes desafios imputados por turmas cada vez mais heterogéneas e com problemáticas diversificadas, como seja o caso apresentado aqui neste projecto. Neste sentido, o referido método de investigação potencia uma educação inclusiva, capaz de proporcionar o sucesso académico e social de todos e de cada um (Sanches, 2005).

Após a identificação das decisões a tomar relativamente à intervenção a realizar, elaborou-se o necessário plano global de intervenção, a conselho de Sanches (2005). Dessa planificação global constam os objectivos gerais e específicos, as estratégias e actividades previstas realizar para se alcançarem esses objectivos, os recursos necessários para essa implementação, a avaliação a aplicar e o período a que essa planificação global respeita. O estabelecimento desse plano de acção ditou toda a dinâmica da acção desenvolvida a curto prazo. Desdobrado em etapas semanais, norteou

a acção subsequente, enformando este projecto como um projecto de investigação-acção, uma vez que de todas sessões semanais fizeram parte momentos de planificação, implementação, avaliação e reflexão, processo cíclico e crítico essencial para se determinar o caminho a seguir, dotando o plano de acção com a necessária flexibilidade admitindo adequações tendo em conta os objectivos traçados.

São estas fases de reflexão crítica, sistemática e continuada sobre a acção que atribuem o sentido ao conceito de investigação-acção, pois através desses momentos desencadeiam-se novas etapas (Sanches, 2005), permitindo igualmente efectivar a articulação entre a teoria e a prática (Esteves, 2008). Dewey (1989, citado por Esteves, 2008) aponta o pensamento reflexivo como característica essencial do processo de investigação-acção. Ele é responsável pelo desenvolvimento dos modos de acção e consiste num exercício activo e crítico sobre a própria acção e contexto. É através do pensamento reflexivo que se questiona e contraria a rotina e se procura despertar a curiosidade e estimular a acção. Operacionaliza-se em acções concretas, significativas, responsáveis e processuais, tomando em consideração as experiências anteriores. Naturalmente, o hábito de uma acção reflexiva na educação exige a percepção neutra de múltiplas opções, a coragem para o exame da própria acção, a sinceridade e honestidade nesse processo e a comunicação partilhada dos resultados da acção e da reflexão. A tomada de decisões sobre as mudanças a realizar e a sua operacionalização é indissociável do envolvimento de todos os sujeitos na investigação-acção (Esteves, 2008), uma vez que esta implica um processo participativo e colaborativo, numa “dinâmica de acção/ reflexão/ acção contínua e sistemática” (Sanches, 2005, p. 128). As interpretações e análises críticas, fruto das reflexões, são utilizadas como orientações para avaliar e decidir qual o próximo passo no processo de investigação (Ainscow, 1997).

Como tal, a operacionalização da planificação global deste projecto de investigação-acção foi feita num processo em espiral, contínuo e dinâmico, como Lewin (s.d., citado por Esteves, 2008) aconselha, composto por ciclos formados por etapas semanais de planificação, acção, avaliação e reflexão. Através deste modelo de acção, promoveu-se uma mudança progressiva no contexto intervencionado, tal como aconselham Grundy e Kemmis (1998, citados por Esteves, 2008), num processo contínuo de aprendizagem (Marques & Sarmiento, 2007), através de etapas de avaliação e reflexão que sustentaram e fundamentaram a mudança almejada. Concomitantemente, procurou-se, através da dinâmica cíclica da investigação-acção, regular a prática

desenvolvida, recolhendo informações que foram utilizadas no processo de tomada de decisões e de acção pedagógica.

Tal como o Sanches (2005) alude, procedeu-se a uma avaliação rigorosa do processo e do produto, suportada nas evidências realçadas por instrumentos de recolha de dados. A avaliação ocorreu em dois momentos distintos, primeiramente a meio do processo de intervenção, para que fosse feita uma actualização sobre a evolução da turma e para que fosse determinada qualquer necessidade de reestruturação do plano geral de intervenção, eliminação ou adequação de objectivos. O segundo momento de avaliação planeada incidiu sobre o processo desenvolvido, onde se focou a consecução das diferentes etapas, o envolvimento dos intervenientes e os instrumentos utilizados, entre outros, e sobre o produto final, identificando mudanças que se operaram face à situação inicial e a aquisição dos objectivos inicialmente previstos na planificação global. Através dessa avaliação, a investigação-acção deste projecto culminou com um momento de reflexão, onde se ponderou sobre a obtenção de respostas à questão inicial, sobre a resolução das problemáticas diagnosticadas, sobre as mudanças alcançadas em todo o contexto e seus intervenientes e, finalmente, sobre os objectivos inicialmente traçados para este projecto.

Do exposto anteriormente, fica claro que este projecto de investigação-acção processou-se num contexto de formação do professor reflexivo, que “ambiciona melhorar as oportunidades de aprendizagem dos alunos” (Formosinho & Formosinho, 2008, p. 9) e de si próprio. A intervenção realizada foi igualmente responsável pela implementação das mudanças, pela avaliação dos resultados e pelo impacto da acção, planificada, no contexto, em concordância com o que Esteves (2008) e Formosinho e Formosinho (2008) defendem.

2.2. Problemática e questão de partida

Como foi anteriormente referido, um dos elementos essenciais que enformam a investigação-acção refere-se precisamente ao seu processo que deve ser em espiral, interactivo e focado num problema. Assim, o primeiro passo para desencadear a intervenção é a identificação e formulação do problema a ser intervencionado. Para isso, é útil realizar uma exposição das diferentes problemáticas identificadas no contexto inicial.

Através da utilização de várias técnicas de recolha de informação e tratamento de dados, na fase inicial deste trabalho de projecto, foi possível um diagnóstico e

caracterização da problemática inicial, salientando-se o que tem vindo a ser feito pelos responsáveis para procurar colmatar essas necessidades ou carências e o que se propõe questionar para se poder intervir em prol da sua resolução.

O palco da acção apresentada e aqui nestas páginas relatada foi numa turma de 2º e 3º ano de uma escola de um concelho do sotavento algarvio. Fazem parte deste grupo 15 alunos, com necessidades e problemáticas muito diversificadas. De facto, a heterogeneidade é a característica essencial desta turma. Do grupo, destacam-se três alunos considerados com necessidades educativas especiais e todos se encontram com medidas educativas ao abrigo do DL 3/2008, de 7 de Janeiro. A aluna 5, considerada com um atraso global na linguagem e perturbação articulatória, o aluno 11, com diagnóstico de autismo, e o aluno 13, considerado com perturbação de hiperactividade com défice de atenção. Para além destes alunos, outros dois encontram-se em processo de avaliação para possível integração de medidas educativas no âmbito do referido diploma legal. Concretamente, a aluna 9 apresenta um défice na linguagem e raciocínio prático. O aluno 12 apresenta um comprometimento cognitivo, baixo nível de motivação e coeficiente de inteligência de nível muito inferior. Ao longo do ano lectivo em que decorreu a implementação deste projecto de investigação-acção, perspectivava-se que no total, integrassem a turma quatro alunos considerados com necessidades educativas especiais, ao abrigo de medidas previstas no DL 3/2008, o que veio a confirmar-se logo no início do 2º período. Para além desta diversidade de problemáticas, dos 15 alunos que fazem parte da turma, dois encontram-se matriculados no 2º ano e os restantes 13 no 3º ano. Os alunos que integram o grupo do 2º ano são a aluna 9 e o aluno 12. No que concerne às suas aprendizagens, a turma apresenta vários níveis. No domínio da Língua Portuguesa, o aluno 12, do grupo do 2º ano, e o aluno 13, do grupo do 3º ano, estavam a iniciar o processo de aprendizagem dos mecanismos para a leitura e escrita. A aluna 5 e a aluna 9 encontravam-se a realizar sistematizações ao nível dos casos especiais de leitura da Língua Portuguesa. Os restantes alunos apresentavam muitas carências ao nível dos mecanismos de decodificação do texto escrito, compreensão leitora, correcção escrita, coerência do discurso escrito e organização textual. Relativamente à área curricular de Matemática, no global, todos os alunos da turma apresentavam limitações no raciocínio e comunicação matemática, bem como na orientação e percepção espacial. Salienta-se que o aluno 12 contava até 20, não reconhecia os números isoladamente, não quantificava ou realizava operações com eles.

No global, todos os alunos, evidentemente com as suas especificidades, apresentavam limitações no âmbito da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-dedutivo, que urgiam ser solucionados o mais cedo possível, a fim de lhes proporcionar continuamente um percurso escolar pautado de sucessos e realizações pessoais.

Pelo exposto, considera-se que a turma apresenta uma grande heterogeneidade, tanto ao nível das problemáticas, como dos níveis de aprendizagem e esse factor tem vindo a ser considerado como uma grande desvantagem, não permitindo a maximização e o aproveitamento desta potencialidade em prol da socialização, do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e da sua inclusão.

Para que se possa fazer uso da heterogeneidade da turma, importa que se saiba e que se apliquem as metodologias mais indicadas, defendidas por vários autores, cuja aplicação seja comprovada por diversos estudos e tenha em conta a própria heterogeneidade. A aprendizagem cooperativa é uma das metodologias que maximiza o potencial heterogéneo da turma direccionando-o para o sucesso das aprendizagens, a sua socialização e a inclusão de todos os alunos com todos.

Conjugada com esta grande heterogeneidade, verificou-se também que os alunos da turma apresentavam poucas vivências e usufruíam de poucas oportunidades de aprendizagem e construção de conhecimento sobre o mundo. Estes alunos apresentavam um baixo conhecimento do mundo e das relações que nele têm lugar. Os alunos 12 e 13, para além destes factores, também não se encontravam motivados para aprender ou para a escola, sendo frequentes atitudes de recusa em trabalhar. Neste sentido, todos demonstravam uma receptividade razoável a alguns conteúdos, sobretudo de Estudo do Meio, estimulados pela proximidade ao seu quotidiano que a professora procurava sempre realizar. Contudo, a troca de informações e de experiências estava sempre condicionada pelo espaço e tempo destinados para essa exploração e vivência, não sendo valorizada a ideia de que podiam aprender uns com os outros.

No que concerne aos seus desempenhos, todos os alunos apresentavam um baixo nível de autonomia, o que os impedia de serem bem-sucedidos nas mais diversas tarefas, mesmo as mais simples, tanto ao nível das actividades propostas, como em momentos do quotidiano da sala de aula e da escola. Para além dessa carência de independência, que se reflectia a nível pessoal e em momentos de organização grupal, impedia a docente de estruturar a turma de modo a contemplar um acompanhamento mais próximo e eficaz junto dos alunos considerados com necessidades educativas

especiais. Na resolução das tarefas propostas, eram todos pouco persistentes e perseverantes, desistindo das actividades assim que sentiam as primeiras dificuldades.

Na turma prevaleciam atitudes de competição individual, tanto nas tarefas escolares, como nos relacionamentos. Os alunos da turma não possuíam hábitos de trabalho em grupo. As suas competências sociais encontravam-se pouco desenvolvidas, assim como a sua capacidade para cooperar com o outro. De facto, vários alunos da turma apresentavam comportamentos e atitudes hostis para com os colegas, nas quais se denota a prevalência de egocentrismo, pelo que emergiam vários conflitos com frequência.

A nível das personalidades dos alunos da turma, destaca-se que sobretudo os alunos 5, 9, 12 e 13 possuíam baixa auto-estima e confiança nos seus conhecimentos e capacidades.

No que concerne à prática pedagógica implementada pela docente da turma, constatou-se que havia uma prevalência dos momentos de ensino centrados no professor, pelo que a maioria do discurso presente efectuava-se no sentido do professor-alunos e vice-versa. Não havia lugar à troca de ideias sobre a temática em estudo entre alunos. O ensino era centrado na figura da professora e no trabalho individual. Não existem indicadores que apontem para a existência de parcerias na prática pedagógica, exceptuando as legalmente estipuladas em reuniões de sub-departamento.

Consciente das diferentes necessidades, dos diferentes níveis de aprendizagem e da diversidade de problemáticas dos alunos da turma, a professora optava por realizar com alguma frequência um ensino diferenciado não inclusivo, em que cada aluno realizava tarefas distintas e com temáticas diferentes das abordadas com os restantes alunos. Contudo, este modelo vinha-se a revelar pouco eficaz na gestão da diversidade e na resposta às carências detectadas. A necessária eficiência, implicaria um melhor diagnóstico das necessidades dos alunos, os seus pontos fortes e menos fortes, no sentido de se poder implementar uma diferenciação pedagógica inclusiva.

Após a enumeração das problemáticas diagnosticadas na fase inicial de intervenção da turma, sumariadas na tabela 1: Síntese das problemáticas evidenciadas pela turma, houve necessidade de se questionar a sua resolução, para o estabelecimento dos objectivos deste projecto de investigação-acção e para a definição do plano de acção.

Tabela 1 - Síntese das problemáticas evidenciadas pela turma

Quadro-síntese das problemáticas evidenciadas pela turma	
A nível do grupo-turma	<ul style="list-style-type: none"> - Baixas vivências dos alunos condicionavam a aprendizagem de conteúdos. - Baixa autonomia na realização de tarefas impedia os alunos de um desenvolvimento independente ou da utilização de estratégias de reflexão e metacognição. - Falta de motivação para a aprendizagem e baixa auto-estima. - Baixa persistência na realização de actividades, desistindo perante as primeiras dificuldades. - Atitudes de competição pessoal, comportamentos hostis e egocêntricos. - Competências sociais pouco desenvolvidas.
A nível da dinâmica da prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Grande heterogeneidade encarada como desvantagem e não maximizada em prol do sucesso das aprendizagens e da socialização dos alunos. - Estratégias de diferenciação pedagógica não inclusivas, com baixa frequência e eficiência. - Discurso directo bidireccional apenas entre professora e alunos. - Ensino centrado na figura da professora. - Grande número de actividades de trabalho individual. - Falta de indicadores que apontassem para parcerias na prática pedagógica.

Assim, numa turma tão heterogénea, os principais desafios que se colocavam relacionavam-se com a socialização e o processo de ensino-aprendizagem. Concretamente, numa turma com alunos com níveis de aprendizagem e competências tão distintos, a prática lectiva tornava-se um desafio diário. Como tal, de toda a problemática acima descrita, emergiu a questão de partida deste projecto de investigação-acção: *Como promover o sucesso de todos, através do sucesso de cada um, num grupo heterogéneo de crianças do 1º ciclo, com diferentes níveis de aprendizagem e problemáticas diversificadas?*

2.3. Objectivos gerais do trabalho de projecto

Para uma resposta à questão de partida anteriormente apresentada, definiram-se objectivos gerais a alcançar com este trabalho de investigação-acção, de forma a permitir uma resposta às problemáticas enunciadas, mediante a elaboração de um plano de acção. Assim, é intenção deste projecto:

- Promover mudanças positivas nas dinâmicas e problemáticas da turma intervencionada, seguindo a metodologia da investigação-acção, num processo cíclico e em espiral de acção-reflexão-acção;
- Desenvolver um ambiente educativo de sala de aula mais inclusivo e participativo para todos os alunos, com todos;
- Promover o sucesso escolar de todos os alunos, com todos, através da implementação de actividades de diferenciação pedagógica inclusiva, aprendizagem cooperativa, trabalho de tutoria entre pares e mecanismos de parceria pedagógica;

- Promover o desenvolvimento de competências sociais de interacção, cooperação, afectividade e autonomia em todos os alunos, com todos, através de actividades de aprendizagem cooperativa, tutoria entre pares e diferenciação pedagógica inclusiva;
- Implementar a metodologia de investigação-acção em sala de aula com a docente da turma, promovendo a partilha, a parceria e a cooperação, em prol do processo de ensino-aprendizagem e da autoformação docente;
- Contribuir para a formação do professor reflexivo, autónomo e independente do saber produzido por outros, através da criação de rotinas de planificação, avaliação e reflexão crítica, que o levem a produzir conhecimento que utilizará em prol da sua prática pedagógica e da sua própria formação, num sentido autodidacta;

Assim, o estabelecimento destes objectivos proporciona uma orientação ao longo do processo de investigação-acção, permitindo uma tomada de decisões consciente e enformada pelos propósitos traçados, para se alcançar a situação pretendida, enfoque deste trabalho.

2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados

Para a realização deste projecto de investigação-acção, utilizaram-se várias técnicas de recolha de dados. Após uma reflexão sobre o que se pretendia saber e porquê, chegou-se à conclusão que a pesquisa documental, a observação naturalista, a entrevista e a sociometria seriam as melhores técnicas que permitiriam alcançar os objectivos pretendidos, capazes de fornecer informação suficiente para que a recolha de dados fosse o mais integral possível. Não existe uma técnica melhor que outra. Todas elas servem propósitos específicos e, quando combinadas, complementam-se. A necessidade da sua utilização prende-se essencialmente com os objectivos da investigação-acção em curso e com as características do contexto em análise (Quivy & Campenhoudt, 2003). No caso, a observação naturalista, quando aplicada ao campo da pedagogia, permite a aquisição de informação, que se destaca da obtida através de outras técnicas, em termos de qualidade e quantidade (Estrela, 1994). Como tal, foi contemplada neste trabalho complementarmente com outras técnicas de recolha e análise de dados. Bell (1993), Estrela (1994) e Ruquoy (1997) chamam a atenção para o facto de que a entrevista permite que se aceda apenas parcialmente a informações sobre

as representações, prática e quotidiano do contexto, pelo que se torna necessário a sua complementaridade com a pesquisa documental e a sociometria. Assim, fica clara a importância de se utilizarem várias técnicas complementarmente (Ruquoy, 1997). Como tal, nos pontos seguintes apresenta-se cada uma das técnicas a que se recorreu, enfocando-se a sua fundamentação, vantagens e desvantagens, propósitos, objectivos e justificativa da sua utilização neste projecto de investigação-acção.

2.4.1. Pesquisa documental

Optou-se pela utilização da técnica da pesquisa documental pela complementaridade que permite com dados obtidos através das restantes técnicas usadas, objectivo essencial apontado por Bell (1993) na sua obra. Como tal, houve necessidade de ter acesso a determinadas fontes de informação escritas. Parte desses documentos escritos foram produzidos pela administração do Agrupamento de Escola, no seguimento do processo normativo do sistema educativo, e pela professora titular de turma, em consonância com a sua prática lectiva e o contexto educativo em que intervém. A análise de ficheiros e registos educacionais revela-se uma fonte rica e importante de dados (Bell, 1993) e, deste modo, não deve ser dispensada. Estes documentos constituíram uma fonte primária e privilegiada de informações, pelo que permitiram uma contextualização do ambiente onde a intervenção teve lugar. Os documentos internos contêm informações acerca do modo de gestão, regras e regulamentos oficiais da instituição. Como tal, podem fornecer dados sobre o estilo de liderança e o papel que cada elemento possui no conjunto da instituição (Bogdan & Biklen, 1994). Do mesmo modo, os processos individuais dos alunos são particularmente elaborados e importantes. Contêm diversa informação reunida, tais como “relatórios psicológicos, registos de todos os testes, registos de frequência das aulas, comentários ocasionais dos professores, informação acerca das outras escolas frequentadas pelo estudante e perfis da família” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 182).

Assim, ao longo dos vários momentos que nortearam a preparação, aplicação e finalização deste trabalho de projecto, houve necessidade de se consultar a documentação que regula o normal funcionamento da sala de aula, como seja o Plano Curricular de Turma, e do Agrupamento, nomeadamente o Plano Anual de Actividades (anexo 27), o Regulamento Interno, o Projecto Curricular e o Projecto Educativo de Agrupamento, tendo em vista a aquisição de um conhecimento o mais verosímil possível do contexto. Analisaram-se também com alguma frequência os processos

individuais dos alunos, para que se estivesse a par de eventuais actualizações. Tal como afirma Bell (1993), a análise destas fontes documentais de informação contribui para um maior esclarecimento e conhecimento dos factores comportamentais, ambientais, pessoais e logísticos envolvidos nas problemáticas inicialmente diagnosticadas e para uma clarificação das respostas obtidas à questão de partida ao longo da intervenção realizada.

Por outro lado, a pesquisa documental não se consubstancia apenas na análise de documentação previamente elaborada e da autoria dos elementos que actual no contexto intervencionado. Naturalmente, procedeu-se à devida fundamentação da teorização, da metodologia e de toda a acção desenvolvida, apresentada aqui neste projecto.

Para se implementarem os alicerces e todo o processo de construção deste projecto de investigação-acção, consultaram-se vários autores de referência, com o objectivo de se conhecer e reflectir sobre as actuais filosofias, paradigmas e directrizes aconselhadas, ao nível da investigação-acção, da educação inclusiva, da diferenciação pedagógica inclusiva, da aprendizagem cooperativa, das práticas de tutoria entre pares e da parceria pedagógica, para que a sua aplicação e operacionalização fosse a mais sustentada possível. Consultaram-se vários autores de referência no domínio das metodologias de recolha, tratamento e análise de dados, para que a informação fosse passível de ser utilizada, procurando-se manter a ética e o rigor aconselhados pelos autores. Para fundamentar as práticas desenvolvidas, mediadas pela prévia planificação, também se consultaram autores de referência no domínio da actividade desenvolvida em cada sessão de intervenção semanal. Deste modo, procurou-se garantir a conformidade, a coerência científica e os benefícios do trabalho desenvolvido.

Todo o trabalho de recolha de informação teórica anteriormente caracterizado, decorreu numa fase inicial de preparação da investigação-acção e conheceu continuidade ao longo da intervenção desenvolvida, culminando com a construção reflectida da avaliação global, naturalmente, seguindo os objectivos anteriormente traçados, uma vez que, ao se justapor os respectivos dados documentais e as informações teóricas recolhidas da bibliografia de autores, com os resultados das entrevistas, das observações, dos questionários sociométricos e da acção desenvolvida, obtiveram-se informações essenciais a uma compreensão em profundidade do contexto onde se interveio, tanto na fase inicial como final, das mudanças que se operacionalizaram e da acção processual desenvolvida, assim como Bogdan e Biklen (1994) sugerem.

2.4.2. Observação naturalista

Os primeiros registos de observação naturalista datam do século XIX, de autoria de Charles Darwin (Estrela, 1994). Hoje, amplamente divulgada, esta técnica de observação sistematizada, que permite um conhecimento em profundidade do contexto e respectivos intervenientes, é considerada elemento essencial do processo de investigação-acção (Esteves, 2008).

Nas palavras de Peretz (2000, p. 127) observar significa “relatar os sinais do mundo estudado, respeitando o ponto de vista das pessoas”. Estrela (1994, p. 47) apresenta a observação naturalista como uma técnica que “visa explicar o porquê e o para quê, através do como”. Trata-se de uma forma sistematizada de observação e registo dos comportamentos de indivíduos, realizada em meio natural, nas circunstâncias da sua vida quotidiana, utilizada em prol de uma descrição e quantificação de comportamentos, passíveis de análise (Estrela, 1994).

O autor acrescenta que a observação caracteriza-se por ser um trabalho em profundidade sobre uma situação concreta, num determinado período de tempo destinado apenas à recolha ou registo do observado (Estrela, 1994). Na opinião de Bogdan e Biklen (1994) e Esteves (2000), esse registo deve ser detalhado, descritivo, preciso, extensivo e focalizado no contexto observado, nas pessoas que nele interagem e nas suas acções e relacionamentos. É papel do observador registar tudo o que ouve, vê e experiencia no decurso desse momento, para posterior reflexão e utilização desses dados (Bogdan & Biklen, 1994). Tem, por isso, como principal objectivo que o registo seja o mais fidedigno possível, pois deverá representar o “pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Esteves, 2008, p. 88). Neste sentido, realizaram-se três observações, de carácter naturalista e não participante, ao longo da elaboração deste projecto. Em todas assumiu-se uma posição distanciada, assentando no princípio da não interferência, tal como Estrela (1994) sugere. Tal como Peretz (2000) afirma, através destas três observações, e respectivos registos sistematizados, em profundidade e riqueza de detalhe, aconselhados por Bogdan e Biklen (1994), Estrela (1994) e Esteves (2008), foi possível construir-se progressivamente um entendimento sobre o contexto analisado. Este foi o objectivo principal que norteou a escolha por esta metodologia. De facto, como acrescenta Estrela (1994), a técnica da observação é a única que, em contexto educativo, permite caracterizar com verosimilhança os processos desencadeadores de comportamentos e

atitudes e dos produtos emergentes da prática pedagógica, confirmando-a, informando-a e enformando-a.

Numa fase inicial, para o diagnóstico e caracterização da situação inicial a ser intervencionada, realizaram-se duas observações (anexos 13, 14 e 15 e anexos 16, 17 e 18), cada uma com a duração de uma hora, em contexto de sala de aula, privilegiando momentos distintos do processo de ensino-aprendizagem e procurando contar com a presença do maior número de alunos em sala de aula, nomeadamente do aluno 11, considerado com necessidades educativas especiais e que possui um currículo específico individual, realizando apenas actividades específicas com os seus colegas de turma. Tendo em conta as mudanças que se poderiam operar no contexto, achou-se pertinente contemplar esta dualidade de observações, de forma a enriquecer a caracterização do grupo. Com a sua aplicação, pretendeu-se recolher informações que permitissem conhecer directamente os fenómenos, tal como eles acontecem no contexto observado, como alude Estrela (1994). Procurou-se observar o comportamento dos alunos em sala de aula e da professora na sua relação pedagógica. Foram também objectivos das observações realizadas conhecer o comportamento da professora titular na organização e execução da sua prática pedagógica, bem como o tipo de actividades e estratégias desenvolvidas.

Após as sessões de intervenção, realizou-se novamente uma observação naturalista e de carácter não participante, em contexto de sala de aula (anexos 19, 20 e 21). Teve como objectivo principal aferir que mudanças ocorreram após as intervenções na turma, ao nível dos comportamentos dos alunos em sala de aula, da sua socialização, das suas estratégias de trabalho e aprendizagens. Objectivou-se também observar a actuação da professora, assim como as estratégias e actividades implementadas, procurando-se constatar que mudanças ocorreram na dinâmica e no quotidiano desta turma. Teve ainda como objectivo identificar possíveis indicadores de vantagens ou desvantagens resultantes da aplicação de metodologias de aprendizagem cooperativa, de trabalho de tutoria entre pares e de diferenciação pedagógica inclusiva, para todos os alunos, para a professora e para a dinâmica da prática pedagógica. Finalmente, procurou-se observar indicadores que contribuíssem para a clarificação e ponderação sobre a metodologia de investigação-acção seguida e para uma resposta à questão de partida e problemáticas inicialmente diagnosticadas.

2.4.3. Entrevista

A técnica da entrevista é uma das mais utilizadas em investigação qualitativa. O objectivo que norteia a aplicação desta técnica prende-se com a necessidade de se obter determinada informação, a qual não se encontra disponível nos dados previamente adquiridos (Bell, 1993; Ruquoy, 1997). Neste sentido, tal como Estrela (1994) esclarece, através da entrevista é possível recolher dados de opinião, que permitem obter pistas para a caracterização do contexto em estudo, bem como dos seus intervenientes e respectivos quadros conceptuais. Caracteriza-se por um contacto directo entre o investigador e o entrevistado. Quando bem conduzida, estabelece-se uma troca de informações, em que o entrevistado exprime as suas percepções, interpretações e experiências sobre o contexto (Quivy & Campenhoudt, 2003). Nas palavras de Ruquoy (1997, p. 84), a entrevista faculta “a compreensão rica e matizada das situações”.

A vantagem da utilização da técnica da entrevista prende-se com a sua grande versatilidade e adaptabilidade, permitindo ao entrevistador a exploração imediata de diversos factores que naturalmente vão emergindo ao longo da entrevista. Com ela, obtêm-se informações complementares aos dados teóricos e que permitem compreender e clarificar correctamente as intenções envolvidas, analisando, nomeadamente, o tom de voz, expressão facial ou mesmo as hesitações (Bell, 1993).

Contudo, a técnica da entrevista comporta algumas desvantagens, que poderão colocar limitações ao processo investigativo, assim como qualquer técnica em investigação qualitativa, desvantagens que se procurou minimizar através de cuidados específicos na sua aplicação. Bell (1993) realça que a entrevista, como técnica que se baseia na interacção comunicativa entre duas pessoas, poderá ser parcial pela subjectividade nela envolvida. Como tal, é necessária uma reflexão sobre o tipo de informação e objectivos que se pretendem alcançar, para que se determine correctamente qual o tipo de entrevista mais adequado a esses propósitos.

De facto, a técnica da entrevista encerra em si própria diversas metodologias que podem ser diferenciadas segundo o grau de liberdade e estruturação da técnica. Autores como Ghiglione e Matalon (1978), Bell (1993), Ruquoy (1997), Quivy e Campenhoudt (2003), esclarecem que as entrevistas podem ser classificadas em entrevista não directiva ou livre, entrevista semi-directiva e em entrevista directiva ou estandardizada.

Tendo em conta a investigação-acção em curso, optou-se pela entrevista semi-directiva. Esta situa-se a um nível intermédio relativamente à entrevista não directiva e à entrevista directiva (Ruquoy, 1997). É a mais utilizada em investigação social (Quivy &

Campenhoudt, 2003). A entrevista semi-directiva tem como principal vantagem a possibilidade de adaptação às particularidades do entrevistado. Nela o entrevistador conhece os temas sobre os quais pretende obter informações e reacções da parte do entrevistado. A condução da entrevista fica a cargo do entrevistado. É ele que determina a ordem e a forma como os vários temas são introduzidos e explanados, havendo, contudo, prévias e pontuais orientações por parte do entrevistador. Assim, fica claro que, apesar da sua natureza pouco directiva, deverá existir um guião. Neste caso, a ambiguidade é menor, uma vez que o guião, como quadro de referência, estrutura o diálogo entre o entrevistado e o entrevistador (Ghiglione & Matalon, 1978). Ruquoy (1997) considera que, através da entrevista semi-directiva, o entrevistado estrutura o seu próprio pensamento em torno dos objectivos perspectivados, dotando-o de alguma liberdade no seu discurso. Deste modo, limita-se a possibilidade de o entrevistado extravasar para temas alheios aos objectivos traçados (Quivy & Campenhouet, 2003), permitindo simultaneamente aprofundar e explicitar pontos que por ele são referidos (Bell, 1993). Neste sentido, Ruquoy (1997) esclarece que, ao se manter esta atitude semi-directiva, escutando atentamente, se preserva a pertinência relativamente ao tema dissecado pelo entrevistado.

Na construção deste trabalho de projecto, realizaram-se três entrevistas à professora, titular da turma alvo da presente investigação-acção e onde decorreu a intervenção aqui explanada, em momentos distintos. Assim, na fase inicial, houve necessidade de se realizar uma entrevista de tipo semi-estruturado à professora (anexos 4, 5 e 6). De facto, este tipo de entrevista é o que melhor se adequa aos objectivos da investigação-acção em curso, uma vez que “a entrevista semi-directiva é (...) adequada para aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido” (Ghiglione & Matalon, 1978, p. 89), o que vai ao encontro dos objectivos estabelecidos para as entrevistas propostas. Esta primeira entrevista realizou-se com o intuito de se obter outras informações e reacções da professora face ao contexto, aos intervenientes e à sua própria acção, verificando e aprofundando-se determinadas informações previamente recolhidas. Procurou-se recolher informações para caracterizar a professora titular, a turma e a sua inserção no contexto escolar. Foram também objectivos desta primeira entrevista a recolha de informações para caracterizar o quotidiano escolar da turma, nomeadamente no que concerne às aprendizagens e relações a ele inerentes, e informações para identificar e caracterizar os casos emergentes da turma. Naturalmente, com esta entrevista, pretendeu-se também envolver

a professora titular no processo de investigação-acção em curso. Pode-se ainda afirmar que, com esta entrevista clarificaram-se possíveis pistas de intervenção para o trabalho de intervenção que se iria iniciar.

Numa fase intermédia das etapas de intervenção, no final do 2º período, realizou-se nova entrevista à professora titular da turma (anexos 7, 8 e 9), mantendo-se a característica de semi-estruturada, pois os dados que se pretendiam obter coincidiam com os objectivos gerais de verificação e de aprofundamento, relativamente ao contexto. Com esta entrevista procurou-se fazer um balanço e ponto de situação sobre a intervenção realizada até à data, caracterizar, avaliar e reflectir sobre as suas consequências para a turma, professora, dinâmica das aprendizagens e processo de socialização dos alunos. Teve também como objectivo recolher informação sobre o perfil da turma, especialmente sobre mudanças que entretanto se haviam operado. Finalmente, foi também objectivo desta entrevista intermédia, recolher informações para definir possíveis caminhos a percorrer durante os restantes meses de intervenção a realizar e para se fazer um levantamento de estratégias ou actividades que convinha ainda serem implementadas, dadas as necessidades que entretanto poderiam ter sobressaído e que até à data ainda não tivessem sido identificadas.

A terceira entrevista (anexos 10, 11 e 12) realizou-se em Julho, aquando do final da etapa de intervenção na turma, que coincidiu com o encerramento do ano lectivo. Procurou-se nesta entrevista, também semi-estruturada com carácter de verificação e aprofundamento, realizar de um balanço sobre a intervenção desenvolvida, apontando aspectos positivos e negativos. Foram objectivos desta entrevista recolher informação sobre o perfil da turma, nesta fase final, após as intervenções, e recolher dados que permitissem caracterizar mudanças ocorridas na dinâmica da sala de aula. Pretendeu-se especificamente identificar e caracterizar alterações que tenham tido lugar ao nível das práticas pedagógicas da professora, ao nível da socialização, aprendizagens e relacionamentos dos alunos. Esta última entrevista teve ainda como objectivos apontar componentes da intervenção que poderão ter continuidade no ano lectivo seguinte, à responsabilidade da docente, e recolher informação para determinar outros campos de investigação-acção futuros.

2.4.4. Sociometria

A sociometria surge como uma técnica de investigação que permite medir as interacções entre os sujeitos de um grupo, através do teste sociométrico. Estrela (1994,

p.367) esclarece que o teste sociométrico permite “captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações”. Bastin (1980) define o teste como um instrumento capaz de fornecer dados sobre relações quotidianas, a posição social e o papel de cada indivíduo no grupo.

A sociometria apresenta diversas vantagens, sobretudo associadas à possibilidade de compreensão das diversas relações que estruturam os grupos e as características que determinam as suas acções. Deste modo, é útil e necessário compreender as representações e expectativas dessas relações. Tal como Estrela (1994) salienta, as finalidades da aplicação de um teste sociométrico relacionam-se com a necessidade de se obterem dados sobre a posição social de um indivíduo dentro do seu grupo, para se auferir a existência de casos de perfeita integração, marginalização, indiferença e para conhecer os indivíduos mais escolhidos e os mais isolados. Através das escolhas e da reciprocidade presente, conseguimos apurar a existência de subgrupos e o seu grau de abertura, a existência de líderes e de barreiras no grupo, que podem ser respeitantes ao sexo, à nacionalidade, à religião, entre outros. A análise das rejeições das crianças permite determinar os núcleos de tensão no grupo e o seu grau de coesão, evitando-se possíveis conflitos (Bastin, 1980). A plasticidade da estrutura do teste permite o seu emprego em diversas investigações (Northway & Weld, 1957), pois é passível de ser moldado às actividades específicas do grupo a que se destina (Bastin, 1980). Contudo, apresenta algumas limitações no que se refere às inferências que podemos ter tendência a fazer pelas suas conclusões. Northway e Weld (1957) alertam para esses limites, pois o teste sociométrico pode dizer-nos quem uma criança escolherá numa determinada situação, mas não nos permite conhecer os motivos dessa escolha, os sentimentos ou raciocínios que nela influíram. Estrela (1994) salienta que o teste nos dá as representações e expectativas dos indivíduos e não as suas efectivas atitudes. O teste não é indicador do comportamento social efectivo das crianças perante as situações hipotéticas (Northway & Weld, 1957). O valor deste teste é, por isso, relativo e, como tal, deve ser realizado e analisado com outros instrumentos e com dados obtidos por observação naturalista, tal como Estrela (1994) destaca.

Reflectiu-se sobre as propostas de testes sociométricos apresentados pelos autores Northway e Weld (1957), Bastin (1980) e Estrela (1994), e decidiu-se que a proposta de Estrela (1994) era a que melhor ia ao encontro dos objectivos traçados para a utilização desta técnica. Assim, o teste sociométrico (anexo 22) foi aplicado em três momentos distintos no grupo de alunos da turma onde a intervenção teve lugar.

O primeiro teste sociométrico foi aplicado no 1º período com o objectivo de se obterem dados para melhor caracterizar as interacções entre os alunos da turma, em diversos momentos, para que se pudesse agir e proporcionar à turma diversas oportunidades de contacto social entre os seus elementos. Teve também como objectivo recolher informação que permitisse uma boa organização e estruturação dos grupos de trabalho, em concordância com conselhos de Northway e Weld (1957), aquando das sessões de intervenção na turma, fazendo-se um uso inteligente das preferências reais das crianças, tendo em vista a criação de um bom clima dentro da sala de aula, que potenciase as aprendizagens cooperativas e um ensino dinâmico.

O segundo teste sociométrico foi aplicado no final do 2º período com o objectivo de averiguar possíveis alterações na posição social e papéis dos alunos da turma, como resultado das intervenções entretanto realizadas. Procurou-se também perceber se os alunos que inicialmente obtiveram menos escolhas ou foram excluídos pelos colegas da turma para a participação em actividades de grupo, mantinham essa posição e se, paradoxalmente, os alunos apontados como líderes ou favoritos, apresentavam ou não uma manutenção de estatuto social. Através desses dados, pretendia-se obter um contributo válido para a definição dos passos seguintes do processo de intervenção e de investigação-acção.

O terceiro teste sociométrico foi aplicado no final do 3º período, aquando da conclusão da intervenção na turma, com o objectivo de se constatar se a posição dos alunos da turma sofrera alterações significativas, no que concerne aos alunos rejeitados e ignorados em cada um dos critérios e para que se pudesse reflectir sobre o móbil dessas alterações

2.5. Procedimentos para a recolha e análise de dados

Os dados adquiridos pelas técnicas anteriormente referidas foram essenciais para a elaboração deste projecto, do respectivo plano de intervenção e sua implementação e das conclusões a que se chegou. Para a sua utilização, foi feito um cruzamento da informação obtida com cada técnica, para que melhor se pudesse caracterizar o contexto educativo de sala de aula e as suas dinâmicas, suportando o trabalho desenvolvido nas suas diversas etapas. Assim, compreende-se a necessidade de uma reflexão sobre os instrumentos e procedimentos implementados para a extracção de material utilizável do contexto e seus intervenientes. Nos pontos seguintes, procede-se a um esclarecimento sobre o modo como se fez a recolha e análise dos dados, referenciando-se o modelo de

análise de conteúdo e procedimentos implementados neste trabalho, cotejado com as directivas apontadas por vários autores de referência em cada uma das técnicas.

2.5.1. Pesquisa documental

Antes de se proceder à análise documental, definiram-se objectivos e procurou-se fazer um levantamento de tópicos sobre os quais se necessitava obter informações. Depois da delimitação do campo de procura, partiu-se para a respectiva recolha documental, tal como aludem Bogdan e Biklen (1994) e Bell (1993). Questionou-se a professora titular de turma sobre a possibilidade de consultar e fotocopiar alguns documentos reguladores da sua prática pedagógica, nomeadamente do Plano Curricular de Turma e Plano Anual de Actividades (anexo 27), bem como de informações oriundas dos processos individuais de alguns alunos. Garantiu-se a total confidencialidade dos mesmos, uma vez que toda e qualquer referência que pudesse ser associada ao aluno seria retirada, fazendo-se constar apenas os dados essenciais à compreensão da situação. A consulta dessas fontes de informação privilegiada decorreu com maior incidência na fase inicial deste projecto, para o correcto diagnóstico e conhecimento das problemáticas, da situação e do contexto a ser intervencionado, e na fase final, para que se tomasse conhecimento de dados importantes para a caracterização, averiguação, avaliação e balanço global do plano de acção realizado, confrontando a situação inicial com a final. Ao longo dos meses de intervenção houve lugar também à sua consulta, sobretudo de documentos dos processos individuais de alunos que tivessem sofrido actualizações, nomeadamente, de relatórios médicos.

Relativamente aos documentos caracterizadores do Agrupamento de Escolas de Castro Marim, o seu acesso foi feito mediante consulta do *website* do Agrupamento. Assim, uma vez que nele estão disponíveis para consulta pública e armazenamento pessoal, acedeu-se ao Regulamento Interno do Agrupamento, ao Projecto Curricular de Agrupamento 2009/2013 e ao Projecto Educativo de Agrupamento 2007/2010.

Com base nas necessidades detectadas na reflexão final de cada semana, definiram-se os objectivos a adquirir pelos alunos para a semana seguinte de intervenção. Através do conhecimento desses objectivos, consultaram-se vários autores de referência nos domínios temáticos dessa semana de intervenção. Deste modo, procurou-se garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem de todas as semanas, uma vez que toda a acção foi planificada e operacionalizada mediante uma criteriosa fundamentação que permitiu que as escolhas das actividades fossem as mais

acertadas e as que reunissem maior consenso de opiniões de vários autores. Naturalmente, este processo de fundamentação da acção e escolhas tomadas realizou-se durante todas as semanas de intervenção que decorreram de Fevereiro a Junho de 2010. Ao longo desses meses, procurou-se influenciar e modificar o contexto educativo não só através da fundamentação da escolha das actividades a implementar, mas também e sobretudo pela consulta regular de autores referenciados no domínio da educação inclusiva, da aprendizagem cooperativa e sua operacionalização, do trabalho de tutoria entre pares e da parceria pedagógica e partilha, que foi transversal a todos os momentos deste projecto de investigação-acção.

2.5.2. Observação naturalista

Esteves (2008) afirma na sua obra que o objectivo da observação é compreender e estabelecer ligações entre os factores que interagem no contexto, fazendo um registo fidedigno da vida que dele emerge. Neste sentido, procurou-se realizar uma recolha precisa da informação, garantindo-se deste modo uma interpretação contextualizada e verosímil dos comportamentos observados, correlacionando-os com os estímulos que os originaram, a fim de se obterem dados que possam garantir a sua interpretação (Estrela, 1994). O elemento de estranheza, que poderia condicionar os comportamentos dos alunos, foi totalmente minimizado pela familiaridade já existente para com a observadora e pela presença algo constante na sala, em dias anteriores à data das observações, procedimento aconselhado por Peretz (2000).

Como foi anteriormente referido, realizaram-se três observações. As duas primeiras observações, nº 1 e nº 2, tiveram lugar no 1º período do ano lectivo, a 28 e 29 de Outubro de 2010, respectivamente. A última observação, nº 3, realizou-se no final do 3º período, no dia 11 de Junho de 2010.

Tanto na etapa inicial, como na final de elaboração deste projecto, para as três observações realizadas, definiu-se, tal como Estrela (1994) e Esteves (2008) aconselham, o contexto a observar, os sujeitos e respectivos comportamentos. Seguidamente, apontaram-se os objectivos da observação e, com base neles, considerou-se pertinente a utilização de uma grelha de registo da observação (anexos 13, 16 e 19), adaptada da proposta de Estrela (1994). O principal objectivo da utilização da grelha foi a contextualização das diversas e sucessivas interacções registadas. Esse protocolo contribuiu para a uma orientação do trabalho do observador, uma utilização ergonómica da técnica e uma recolha rigorosa da informação. As grelhas de protocolo

da observação utilizadas contêm o dia, a hora, circunstâncias particulares e a identificação possível das pessoas observadas, tal como Bogdan e Biklen (1994) e Peretz (2000) sugerem. A descrição das situações e comportamentos observados foi complementada com anotações de inferências e outras informações. Todos os registos foram realizados cronologicamente, respeitando a sua ordem de desenvolvimento (Peretz, 2000).

Previamente ao início das observações, fez-se o desenho da planta da sala de aula (anexos 14, 17 e 20), para elucidação do espaço do contexto, condições materiais da sala, disposição do mobiliário e dos alunos. Realizou-se à professora titular de turma um breve questionário, adaptado do procedimento proposto por Estrela (1994). Estas breves perguntas iniciais, tal como Peretz (2000) também as define, realizaram-se com o propósito de se conseguir uma maior elucidação sobre os elementos contextuais da situação a observar, e cujas respostas ajudariam na análise posterior dos comportamentos registados. Assim, perguntou-se à professora o que iria realizar naquela aula, como e com que recursos iria desenvolver esse trabalho.

Durante o momento de observação, procurou-se que a tomada de notas fosse clara e completa. Através da utilização das referidas grelhas de protocolo de observação, foi possível um registo de dois tipos de informação. Para o registo do material descritivo, evitou-se a utilização de palavras abstractas, generalizações, avaliações ou resumos. Procurou-se citar os discursos dos intervenientes, sempre que foi possível, tentando apresentar com a maior clareza os acontecimentos ocorridos, em resultado da preocupação em captar a imagem do real e tendo em consideração que esta é composta por pessoas, diálogos, gestos e acções. Assim, seguiram-se os conselhos que Bogdan e Biklen (1994) apresentam na sua obra, uma vez que se pretendeu fazer uma radiografia da acção desenvolvida naquele momento em sala de aula, com o maior rigor possível.

Por outro lado, a utilização da estrutura do referido protocolo de observação, permitiu ainda o registo de inferências e outras informações. Deu-se atenção ao facto de que resultam de opiniões, ideias e preocupações do observador. Como tal, a sua função é a de complementar o material registado nas notas descritivas (Bogdan & Biklen, 1994), como base essencial à sua compreensão integral e correcta contextualização (Estrela, 1994).

No final de cada observação, realizou-se um mini-questionário, tal como Estrela (1994) sugere, através do qual se ficou a saber a opinião da professora relativamente à

aula, nomeadamente se, na sua opinião, tinha corrido bem e se tinha conseguido realizar o que planeou.

O processo de organização da informação observada foi feito através de uma análise rigorosa da mesma, em concordância com o que Estrela (1994) defende. Os dados da observação foram classificados em domínios (Peretz, 2000) ou unidades de observação (Estrela, 1994) e elaborou-se, para cada uma, uma grelha de análise do protocolo da observação (anexos 15, 18 e 21) composta por categorias e subcategorias, definidas de acordo com os objectivos da observação e após uma leitura cuidada e reflectida sobre as informações constantes no protocolo da observação, tal como Estrela (1994) aconselha. O rigor e precisão implicados no momento do registo dos dados da observação, aconselhados por Bogdan e Biklen (1994), Estrela (1994) e Peretz (2000), favoreceu, sem dúvida, a apreensão dos comportamentos inseridos na situação em que se produziram, reduzindo-se, deste modo, ao mínimo as dúvidas referentes à sua interpretação. De acordo com Henry (1961, citado por Estrela, 1984), deste procedimento resulta, de facto, uma análise mais complexa e difícil, desvantagem amplamente compensada pela riqueza dos factos apurados, que se apresentam extremamente completos, em virtude do levantamento e análise do contínuo fundido dos comportamentos registados.

2.5.3. Entrevista

Como foi anteriormente referido, realizaram-se três entrevistas, de carácter semi-directivo, em momentos distintos deste projecto de investigação-acção. Para todas as entrevistas, os procedimentos utilizados para análise de conteúdo emergiram das propostas de modelos e conselhos de vários autores. Concretamente, todas as entrevistas foram previamente marcadas de acordo com a disponibilidade do entrevistado, a professora titular de turma. Para todas elas, procurou-se que se realizassem num ambiente confortável, do quotidiano da professora, calmo e longe de possíveis interferências, tal como aconselham Ghiglione e Matalon (1978). A primeira entrevista realizou-se no dia 26 de Outubro de 2009. A segunda entrevista teve lugar no dia 31 de Março de 2010. A terceira entrevista concretizou-se no dia 5 de Julho de 2010.

Após a definição dos objectivos para cada uma das entrevistas, elaborou-se o respectivo guião (anexos 4, 7 e 10), tal como Bell (1993), Estrela (1994) e Ruquoy (1997) sugerem. Este guião, adaptado do modelo proposto por Estrela (1994), foi utilizado tendo como principal objectivo mediar e orientar a entrevista, colocando a

professora titular de turma em condições propícias para se expressar, seguindo o seu pensamento, característica presente na entrevista semi-estruturada, como foi o caso. O guião não foi utilizado como questionário, mas sim como um recurso sumário ao qual se recorreu, preservando-se o mais possível a explanação do pensamento do entrevistado (Bell, 1993; Estrela, 1994; Maroy, 1997; Ruquoy, 1997). Tal como Bell (1993) aconselha, elaborou-se uma estrutura de blocos para o guião, segundo os quais a entrevista foi conduzida. Previamente definiu-se um tema, sintético e explícito, e definiram-se os objectivos gerais. A cada um destes blocos fizeram-se corresponder os vários objectivos específicos, dos quais emergiram tópicos e observações, consideradas no momento da realização da entrevista (Estrela, 1994).

Todas as entrevistas foram gravadas, com o devido consentimento da professora. Devido à característica semi-directiva da entrevista, procurou-se que a articulação das perguntas fosse feita de acordo com o contexto, evitando-se “a compartimentação dos temas e o «interrogatório» do entrevistado” (Estrela, 1994, p. 345). As questões foram colocadas à medida que o diálogo fluía, sendo que a professora titular teve possibilidade para intersectar e abordar livremente os tópicos previamente estabelecidos, sem interferência do entrevistador, tal como sugerem Bell (1993) e Estrela (1994). Procurou-se, igualmente, que as questões fossem de algum modo neutras, para se evitar influenciar as respostas (Bell, 1993).

Após a realização da entrevista, procedeu-se à sua transcrição, tendo-se elaborado os respectivos protocolos (anexo 5, 8 e 11). Seguidamente, procedeu-se à análise do seu conteúdo (anexos 6, 9 e 12). Para o efeito, elaboraram-se as respectivas grelhas de análise, com o objectivo facilitar a leitura e a interpretação das principais unidades de informação retiradas do protocolo da entrevista. Nelas definiram-se categorias, tal como sugere Maroy (1997), que permitiram agrupar as unidades de informação, das quais emergiram ainda as respectivas subcategorias. Estas categorias foram apontadas após uma leitura atenta dos protocolos e dos objectivos que previamente nortearam cada uma das entrevistas. Relativamente às categorias apuradas no guião de análise e às respectivas unidades de informação, Maroy (1997, p. 131) afirma que “o trabalho de análise consistirá em precisar o seu conteúdo”. Como tal, procurou-se que as categorias fossem suficientemente completas para que envolvessem toda a problemática, formando um todo coerente relativamente ao contexto. Seguindo os procedimentos sugeridos por Bell (1993), Estrela (1994) e Maroy (1997), após a organização e categorização da informação, foi possível fazer uma leitura das unidades,

essencial para a utilização funcional dos dados inerentes, o que levou a uma reflexão sobre esse material, a uma formulação progressiva de hipóteses e de clarificação dos esquemas conceptuais que nortearam a acção, a essência do contexto e intervenientes.

2.5.4. Sociometria

Para a aplicação da técnica da sociometria foi utilizada e adaptada a proposta de teste sociométrico apresentado por Estrela (1994) (anexo 22).

Como foi referido no ponto anterior, a aplicação do teste sociométrico ocorreu em três etapas distintas. O primeiro teste sociométrico foi aplicado no dia 19 de Outubro de 2009. O segundo teste sociométrico foi aplicado no dia 25 de Março de 2010 e o terceiro no dia 17 de Junho de 2010. Em todos os três momentos, seguiram-se os mesmos procedimentos aconselhados por vários autores para a sua preparação, aplicação e tratamento de dados.

Assim, na elaboração do questionário, que foi o mesmo em cada uma das aplicações, para permitir uma comparação, procurou-se que os critérios fossem significativos e claros para os alunos, tal como Northway e Weld (1957) recomendam. Levou-se em consideração as idades dos alunos, hábitos, rotinas, interesses e informações escolares. Neste sentido, a adaptação fez-se também ao nível da linguagem utilizada. Os critérios não foram, de forma alguma, hipotéticos, uma vez que se utilizaram representações de situações frequentes na turma, correspondendo aos seus interesses e com um significado muito claro para todos, tal como Estrela (1994) aconselha. Procurou-se que não fossem nem gerais nem específicos, tal como sugerem Northway e Weld (1954), Bastin (1980) e Estrela (1994). Houve necessidade de adaptar o número de critérios utilizados de quatro para três. Em cada um foi pedido ao aluno que indicasse três escolhas, hierárquicas, e uma rejeição. Optou-se por não utilizar nenhuma questão introdutória dos critérios, uma vez que não havia necessidade de atribuir um carácter mais natural ao teste. Na reformulação dos critérios, consideraram-se as recomendações de Estrela (1994) quanto ao tempo, espaço e actividade. No primeiro critério, “Se pudesses escolher o teu colega de mesa, quem escolherias?”, considera-se a situação presente dos alunos e o futuro. No segundo critério, preferiu-se apresentar aos alunos uma situação de trabalho de grupo: “Para realizar contigo um trabalho de grupo, quem escolherias?”. No último critério, apresenta-se aos alunos uma situação espacial referente aos intervalos: “Para jogar e brincar contigo durante os intervalos, quem escolherias?”. A ordem de preferência de escolha dos colegas

encontra-se hierarquizada através das questões “Indica outro colega” e “E outro?” que precedem a questão inicial de cada critério. O pedido de rejeição de um colega é feito após as escolhas de cada critério através da questão “E quem não escolherias?”.

Para a aplicação do teste sociométrico, pediu-se a colaboração da professora titular, que teve conhecimento dos objetivos, dos procedimentos necessários a desenvolver e do tempo a dispensar para a sua realização. Aos alunos explicou-se o que se pretendia apurar e a utilidade do teste sociométrico para eles, enquanto turma, e para o aplicador, enquanto investigador do ambiente social da turma. Depois de conseguida a sua curiosidade e motivação na realização da tarefa, como Bastin (1980) e Estrela (1994) referem, passou-se à explicação da estrutura e das recomendações de realização do teste. Pediu-se que respondessem às questões de forma sincera e livre, sem receios, garantindo-se a confidencialidade das respostas e que, por ser uma tarefa individual, não poderia haver interferências de terceiros, para que as respostas não fossem influenciadas, recomendação feita por Bastin (1980). Clarificou-se à turma o grupo de escolhas e de rejeições a considerar, salientando-se que professoras, funcionários, outros alunos da escola e pessoas alheias à escola não poderiam ser escolhidos. Pediu-se que respondessem a todas as questões e deu-se início à realização do teste. Houve necessidade, tal como Estrela (1994) alerta, de realizar o questionário sociométrico, nos três momentos, na forma de entrevista a cinco alunos da turma, especificamente, às alunas 5 e 9 e aos alunos 11, 12 e 13.

Após cada aplicação do questionário, tal como Northway e Weld (1957) aconselham, foi feita a catalogação das respostas numa sociomatriz, semelhante à proposta por Estrela (1994). Elaborou-se uma sociomatriz para as escolhas e outra para as rejeições (anexos 23, 24 e 25). A matriz sociométrica contém todas as informações organizadas sobre as relações das crianças e que podem ser interpretadas psicológica e sociologicamente, permitindo uma apreciação da estrutura sociométrica do grupo. Em cada matriz sociométrica calculou-se, respectivamente, o número de colegas escolhidos e rejeitados por cada aluno e o número de escolhas e rejeições que receberam da turma. Pela sua análise, tornaram-se claros os subgrupos existentes e quais as crianças que são indiferentes para outras (Northway & Weld, 1957), as escolhas e rejeições feitas, os alunos mais e menos escolhidos, os alunos mais e menos rejeitados (Estrela, 1994), as escolhas muito fortes e recíprocas e as rejeições muito fortes e recíprocas.

3. Caracterização do contexto educativo inicial da intervenção

3.1. Caracterização do contexto escolar

O presente trabalho de investigação-ação desenvolveu-se numa turma de uma escola do Ensino Básico do 1º Ciclo, localizada no concelho de Castro Marim, no sotavento algarvio. Assim, nos pontos seguintes procede-se à caracterização do contexto escolar, salientando condições físicas e logísticas, recursos humanos, dinâmica educativa desenvolvida e preocupações da parte da comunidade escolar para com a implementação de uma escola inclusiva, com práticas pedagógicas inclusivas.

3.1.1. Espaço físico e logístico

A turma onde se interveio pertence a uma escola do Ensino Básico (EB) do 1º Ciclo, na vila de Castro Marim.

A vila, sede do concelho algarvio com o mesmo nome, localiza-se no sotavento e é delimitada a este pelo rio Guadiana e Espanha, a sul pela cidade de Vila Real de Santo António e pelo oceano Atlântico, a oeste por Tavira e pela freguesia de Vila Nova de Cacela e, finalmente, a norte pelo concelho de Alcoutim. O concelho de Castro Marim é composto por cinco freguesias, especificamente pelas vilas de Casto Marim, Altura, Azinhal, Junqueira e Odeleite. A vila de Castro Marim é essencialmente rural e subsiste da actividade piscatória, salineira e do pouco comércio tradicional existente. O Município é o maior empregador da região. Em termos sócio-económicos, a população da vila, e naturalmente da escola, pertencem ao nível médio e médio-baixo. Da leitura e análise do Projecto Curricular do Agrupamento (PCA) onde pertence a escola, é ainda visível que existem claras preocupações tanto do Município como do Agrupamento com o agravamento de problemas de toxicodependência, prostituição, alcoolismo, vandalismo e violência doméstica.

Relativamente ao referido Agrupamento, este é constituído por um Jardim de Infância, em Castro Marim, um centro escolar com Jardim de Infância e Ensino Básico 1º Ciclo em Altura, quatro escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (Castro Marim, Azinhal, Junqueira, Odeleite) e uma escola do Ensino Básico do 2º e 3º Ciclos em Castro Marim (PCA).

No que concerne à escola E. B. 1, palco desta intervenção, é composta por dois edifícios. Segundo o PCA, o edifício A contém dois pisos e quatro salas, casas de banho

e uma arrecadação. O edifício B é composto por duas salas destinadas ao ensino regular e por uma sala onde funciona a Unidade de Ensino Estruturado e Autismo. Possui casas de banho e uma arrecadação onde são guardados os materiais para educação física. Os blocos estão separados fisicamente um do outro por uma rua onde não passam carros. Cada um, encontra-se delimitado por gradeamento. No espaço exterior, em ambos os blocos, existe um pequeno pátio coberto, um parque infantil, um campo de jogos e uma caixa de areia. Existem também muitas árvores, bancos de jardim e mesas de lanche.

A sala de aula da turma onde a intervenção se realizou é a sala número 1 e situa-se no rés-do-chão do bloco A. Pelas deslocções frequentes à sala, constatou-se que possui um computador com colunas, vários mapas e cartazes didáticos. Tem uma bancada, com armários e gavetas na parte inferior, e um lavatório. A sala de aula recebe luz de três grandes janelas. Tem um quadro branco fixo e um quadro branco móvel. Existem painéis de cortiça e um espelho na sala. Há dois armários e uma estante. A disposição das mesas na sala encontra-se em forma de “U”. Atrás destas encontram-se duas mesas juntas e duas mesas em forma de meia-lua. Uma encontra-se encostada à secretária da professora e a outra encontra-se junto da parede com diversos materiais manipuláveis de Matemática, nomeadamente, ábacos, material *cuisiner*, tangrans e figuras dos blocos lógicos (anexo 3).

3.1.2. Recursos humanos

Segundo os dados do Projecto Educativo do Agrupamento (PEA), frequentavam a escola E. B.1 104 alunos, distribuídos por seis turmas, duas de 4º ano e de 3º ano, uma de 2º ano e uma turma de 1º ano. Seis desses alunos frequentavam a Unidade de Ensino Estruturado e Autismo. No que respeita ao pessoal docente, a escola conta com seis professores titulares, dois professores de apoio sócio-educativo, dois professores de educação especial, dois professores da Actividade de Enriquecimento Curricular (AEC) de Inglês, dois da AEC de Educação física, dois professores da AEC de Expressão Plástica e dois da AEC de Oficina da Leitura e Escrita. Quanto ao pessoal não docente, a escola conta com a colaboração de quatro auxiliares de acção educativa e duas tarefeiras a tempo inteiro na Unidade de Ensino Estruturado e Autismo. Integram ainda a escola um psicólogo e uma terapeuta da fala a tempo parcial. Ambos realizam funções na Unidade de Ensino Estruturado da escola, servindo igualmente a restante comunidade escolar.

3.1.3. Dinâmica educativa

Por se localizarem num meio geográfico próximo e pequeno, existe grande comunicação entre as diferentes escolas e pessoal docente e não docente. Esta proximidade estende-se à comunidade, através de diversos projectos, parcerias e de uma procura constante por aproximar pais e encarregados de educação à escola. De facto, uma leitura mais cuidadosa do PEA e do PCA, revela que, no que concerne à dinâmica educativa estabelecida com o envolvimento da comunidade, estão previstas parcerias com o Centro de Saúde, a Autarquia, a Associação Odiana, a Associação Desportiva de Escolas do Baixo Guadiana, o Instituto da Droga e da Toxicodependência, a Reserva Natural do Sapal de Castro Marim e Vila Real de Santo António, Bombeiros e Protecção Civil, Escola Segura, Instituto do Desporto, com diversos clubes recreativos do concelho e empresas locais. Torna-se claro que a dinâmica educativa desta escola caracteriza-se por permitir a aquisição de competências e a formação dos alunos a partir da exploração do património local, utilizando os recursos, diversidade natural, história local e saberes tradicionais. Deste modo, existe uma dinâmica entre o meio e o currículo, proporcionando aprendizagens significativas para todos os alunos.

Para além das referidas parcerias, o Agrupamento assegura o desenvolvimento dos projectos Escola Activa e Desporto Escolar, que têm como principais objectivos combater o aumento do peso das crianças da região e melhorar a qualidade e a quantidade da actividade física e desportiva dos alunos. Destina-se a todos os alunos desde o pré-escolar ao 3º Ciclo e operacionaliza-se através de uma metodologia de implementação de actividades cognitivo-comportamentais e de campanhas de sensibilização da comunidade para a problemática do sedentarismo infantil.

A biblioteca do agrupamento, a par com os referidos projectos, assume-se também como um elemento integrador de toda a comunidade escolar. Segundo o PCA, desenvolve a sua dinâmica numa perspectiva de trabalho em rede, servindo todas as escolas do agrupamento, assumindo-se como uma estrutura transversal à escola e ao currículo. A sua acção procura ser promotora do desenvolvimento de competências da leitura, em estreita articulação com o Plano Nacional de Leitura, de acordo com o PEA.

As referidas parcerias e projectos são importantes elementos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Estas, para além de presentes e identificadas no PCA e PEA, são consideradas nos diferentes momentos de operacionalização dos mesmos, nomeadamente no Plano Anual de Actividades (anexo 27) e nos Projectos Curriculares de Turma. Especificamente, são utilizadas

metodologias e estratégias de ensino diversificadas, que muitas vezes se suportam nos recursos que a comunidade e o agrupamento colocam à disposição, favorecendo as aprendizagens por meio da interdisciplinaridade e da articulação dos conteúdos com os diversos saberes e experiências dos alunos. Nessas dinâmicas encontram-se ainda envolvidos, para além dos professores responsáveis pelas turmas, os professores das AEC, encarregados de educação, familiares e, por vezes, a restante comunidade local. Todos participam e dão o seu contributo no desenvolvimento das actividades, na medida das suas possibilidades. A cooperação e o apoio prestado pelas auxiliares de acção educativa representam um elo importantíssimo no bom funcionamento da escola e das actividades desenvolvidas. Este é, aliás, um dos pontos fortes identificado no PEA. Existe grande disponibilidade para prestar ajuda às crianças e aos docentes. Pela observação realizada no dia 28 de Outubro (anexo 13), comprovou-se esse relacionamento, uma vez que as auxiliares circularam pela sala, entrando e saindo sempre que necessitavam, com regras e respeito pela prática desenvolvida, auxiliando a professora com prontidão, disponibilidade e envolvimento na tarefa solicitada.

3.1.4. Preocupações para dinamização de escola de sucesso para todos e com todos

Na construção de uma escola de sucesso com todos e para todos intervêm diversos indivíduos. Nessa acção e dinamização cada um está presente e participa na medida do papel social que se espera que desempenhe.

O corpo docente, por ser o cerne da dinamização e monitorização do processo de ensino-aprendizagem, assume-se como um dos principais responsáveis pela construção de uma escola de sucessos alcançados por todos, com todos e para todos. Nos documentos oficiais do agrupamento não existe uma explícita preocupação com o alcance desta meta. Contudo, encontram-se diagnosticadas preocupações e necessidades que por si só reflectem a existência de uma consciência sobre a importância de se tornarem efectivos e operacionais os pilares basilares para a construção e dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos. Especificamente, tal meta implica necessariamente a existência de mecanismos, caminhos, espaços e tempos destinados ao estabelecimento de parcerias e partilhas entre docentes. O agrupamento espelha nos seus documentos oficiais preocupações relativas à inexistência de metodologias que apelem ao trabalho colectivo entre docentes. Concretamente, propõe-se a fomentar o espírito de cooperação e o trabalho em equipa dos professores. No entanto, esta proposta surge desanexada de objectivos concretos e operacionalizáveis. Apesar da intenção implícita,

não estão previstas soluções práticas que permitam solucionar as carências de espaço e de relacionamento. Concretamente, não existe um espaço físico, uma sala de professores ou de trabalho, que proporcione oportunidades para essa partilha e parceria. A prática pedagógica nesta escola é feita ainda num ambiente hermético, com pouca partilha. Por isso, considera-se que, além do espaço físico, para se “fomentar o espírito de cooperação e o trabalho em equipa dos professores” (PEA) há necessidade de criar hábitos ou rotinas de partilha. O trabalho em equipa de professores existe, todavia limitado aos momentos de carácter formal e oficial, designadamente nas reuniões de departamento e subdepartamento. Naturalmente, o idealizado “espírito de cooperação” não se alcança somente mediante as referidas reuniões.

Nas declarações de intenção deste agrupamento, existe uma clara preocupação com o desenvolvimento de uma escola democrática, capaz de contribuir para a formação de cidadão activos, cívicos e participativos. Aproximando-se de um quadro paradigmático da aprendizagem cooperativa, sem que, no entanto, tal seja claramente definido, pela ausência de opções pedagógicas a tomar, a escola reconhece como intenção “desenvolver nos alunos competências ao nível do dever cívico enquanto cidadãos políticos” e “desenvolver um clima de escola positivo, valorizando a disciplina, a tolerância, a amizade e o espírito de interajuda” (PEA). Face à problemática do insucesso e abandono escolar, o agrupamento definiu como metas de actuação implementar estratégias dinâmicas de ensino-aprendizagem, partindo dos seus conhecimentos e interesses, incentivando-os à realização das actividades e divulgando os seus trabalhos na comunidade. O agrupamento propõe a todos os professores a realização de assembleias de turma, envolvendo todos os alunos na sua dinâmica de funcionamento, partilhando responsabilidades, obrigações e direitos, fomentando deste modo um clima de aprendizagem mais democrático, organizado e salutar. São igualmente perceptíveis preocupações relativamente à falta de motivação e envolvimento na própria aprendizagem e percurso académico da parte dos alunos, que demonstram, por vezes, essa ausência de estímulo através de comportamentos inadequados. Do PEA constam ainda, como “pontos fracos dos alunos”, a sua “falta de aspirações profissionais e sociais, desmotivação e desinteresse pela escola”. Esta inquietação foi também revelada pela professora titular (anexo 6). Segundo esta, uma das suas maiores preocupações reside na desmotivação e desinteresse que os alunos 12 e 13 têm vindo progressivamente a demonstrar.

No que concerne à diversidade de indivíduos que estão presentes, participam e marcam a cena pedagógica e social da escola, este agrupamento debate-se com uma importante carência de técnicos da área da psicologia educacional, terapeutas ocupacionais e professores de educação especial. A escola aponta a falta de profissionais especializados a tempo inteiro, que permitam um acompanhamento mais próximo e eficaz junto das crianças consideradas com necessidades educativas especiais (NEE), como uma necessidade que urge colmatar rápida e eficazmente. A existência de equipas multidisciplinares no atendimento e avaliação das crianças da escola é fundamental para a sua correcta inclusão social e escolar. Cientes desse facto, o agrupamento procura colmatar essas privações realizando parcerias e protocolos com instituições particulares, para que possa ser efectuado um atendimento mais rápido junto das crianças que dele necessitem, permitindo-lhes desenvolver um percurso académico com sucesso. São exemplo dessas parcerias as já referidas com o centro de saúde de Castro Marim, a Associação Odiana, que presta serviços de psicologia clínica, psicologia educacional, terapia da fala e terapia ocupacional, e com a Autarquia.

O Agrupamento reconhece, assim, a importância do papel que a comunidade tem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e construção de uma escola inclusiva, onde todos dão o seu contributo para a aprendizagem de todos com todos. Numa preocupação com a dinamização desta escola democrática, procura promover a participação de todos os elementos da comunidade escolar na vida da escola, definindo essa participação por meio de um trabalho de parceria e envolvimento de todos. Contudo, estão identificadas necessidades e carências neste domínio, que são impeditivas do desenvolvimento sustentado das referidas finalidades. Especificamente, no que concerne aos encarregados de educação, salientam-se inquietações da parte de toda a comunidade escolar. Os professores debatem-se com a crescente desresponsabilização dos encarregados de educação relativamente ao percurso académico dos seus educandos. Existe uma clara falta de interesse pela sua vida escolar, sucessos, insucessos e problemas. Muitos alunos encontram-se desprotegidos, não usufruindo de uma educação plena de direitos, deveres, valores e conhecimentos. Especificamente, a escola procura ultrapassar conflitos na sua comunidade escolar, gerados pelo baixo nível cultural, problemas de toxicodependência, alcoolismo e prostituição no seio da comunidade de pais e encarregados de educação, baixos rendimentos familiares, fruto de empregos instáveis e sazonais, famílias monoparentais, ausência de pais no núcleo familiar e violência doméstica (PEA). O diagnosticado

afastamento dos encarregados de educação e pais das suas obrigações educativas, traz inevitavelmente consequências directas na forma como os alunos encaram os seus direitos e deveres enquanto estudantes, conduzindo ao seu desinteresse e falta de motivação. A escola tem procurado ultrapassar esta dificuldade incluindo todos os alunos nas actividades realizadas e chamando várias vezes os encarregados de educação à escola, para que conheçam o percurso escolar dos seus educandos. A escola também tem procurado encontrar um meio de comunicação mais eficaz com os encarregados de educação, uma vez que a caderneta e as participações disciplinares já não servem os seus propósitos nesta comunidade, tal como é diagnosticado no Projecto Educativo (2007). Têm vindo a ser empreendidos esforços significativos para dinamizar a associação de pais e encarregados de educação, mas sem sucesso.

3.2. Caracterização da turma

Apresentado que foi o contexto escolar onde se interveio, importa agora conhecer a turma onde se desenvolveu o presente trabalho. Como foi anteriormente referido, a turma-alvo da acção prevista pertence a uma escola do EB do 1º Ciclo, localizada no concelho de Castro Marim. Assim, nos pontos seguintes é feita a caracterização da situação inicial e dos contextos implicados neste projecto de investigação-acção.

3.2.1. Caracterização estrutural

De acordo com o Plano Curricular da Turma (PCT), a turma é composta por 15 alunos (anexo 2), cinco raparigas e 10 rapazes. Dois desses alunos encontram-se matriculados no 2º ano e estão a repeti-lo pela segunda vez, a aluna 9 e o aluno 12, sendo que os restantes 13 estão matriculados no 3º ano de escolaridade. Os alunos da turma têm idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos e todos são de nacionalidade portuguesa. No seguimento da informação contida no PCT, constata-se que fazem parte da turma dois alunos considerados com necessidades educativas especiais (NEE), o 11 e o 13, ambos com Programa Educativo Individual (PEI). O aluno 11 beneficia de currículo específico individual. Realiza na turma actividades de Expressão Plástica, Educação Física e de Área de Projecto. Frequenta a Unidade de Ensino Estruturado e Autismo da escola, onde desenvolve actividades específicas diferenciadas, para a sua funcionalidade e autonomia quotidianas.

Apesar de esta ser uma turma com um número reduzido de alunos, não beneficia das medidas previstas no Despacho 14026/2007, de 3 de Julho. Este reduzido número deve-se à inexistência de mais alunos de 2º ou 3º ano para integrar a turma, à data das matrículas. Nesta fase inicial da investigação, dois alunos encontravam-se ao abrigo do DL 3/2008, de 7 de Janeiro. Contudo, previa-se que os alunos 5 e 12 fossem igualmente abrangidos por estas medidas, já que no início do ano lectivo havia sido feita a sua referenciação para avaliação à CIF.

A turma funciona em horário de regime normal (anexo 26) e são contempladas oito horas de trabalho para a Língua Portuguesa, sete horas para a Matemática, cinco horas para o Estudo do Meio, uma hora respectivamente para a Expressão Físico-Motora, Expressão Artística, Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projecto. Alguns alunos da turma estão inscritos no Apoio ao Estudo e nas AEC de Oficina da Leitura e da Escrita, Expressão Plástica, Ensino do Inglês, Educação Física.

A professora titular da turma, com quem se estabeleceu a necessária parceria para o desenvolvimento deste projecto, possui Bacharelato em Professores do Ensino Básico do 1º Ciclo, da Escola Superior de Educação de Beja, de acordo com os dados da entrevista (anexo 6). No ano lectivo 2003/2004 realizou complementos de formação para adquirir equivalência a Licenciatura e, recentemente, frequentou a pós-graduação em Gestão e Administração Escolar. Quanto à sua experiência profissional, trabalhou dois anos como professora de apoio de educação especial e encontra-se há 12 anos a leccionar no ensino regular no concelho de Castro Marim. Durante os últimos três anos realizou funções como vice-presidente do Concelho Executivo do Agrupamento de Escolas de Castro Marim.

Relativamente aos dados etários dos pais dos alunos da turma, segundo o PCT, as idades das mães dos alunos situam-se entre os 25 e os 45 anos de idade. Quanto aos pais as suas idades situam-se entre os 30 e os 50 anos. Existem três famílias monoparentais. No que concerne às habilitações literárias, verifica-se que um dos pais não frequentou a escola e dois pais possuem o 4º ano de escolaridade. Oito têm o 6º ano e três têm o 9º ano. Seis pais possuem diploma de 12º ano e dois pais são licenciados. Quanto à profissão que neste momento exercem, no caso das mães, verifica-se que uma faz parte dos quadros intermédios de uma empresa e uma é embaladora de sal numa fábrica do concelho. Duas mães são assistentes de limpeza, uma é operacional numa fábrica, outra mãe trabalha na área da saúde, uma mãe trabalha na área da geriatria e outra na área da educação. Duas mães estão desempregadas. No que diz respeito aos

pais, um pertence aos quadros intermédios de uma empresa, três são técnico-profissionais, um pai é carpinteiro, dois são pedreiros, um é mecânico e um é agricultor. Um pai encontra-se desempregado. As famílias de origem dos alunos apresentam um nível sócio-económico médio-baixo e baixo. Cinco alunos da turma recebem subsídio. A 9, o 4 e o 12 têm escalão A e a 5 e a 15 têm escalão B.

3.2.2. Caracterização dinâmica

Na caracterização dinâmica da turma estão envolvidos elementos que importa analisar, para que se possa reflectir coerentemente sobre as mudanças registadas com este trabalho de investigação-acção. Como tal, nos pontos seguintes procede-se à caracterização do nível de aprendizagem do grupo-turma, analisam-se os aspectos relacionais dos alunos e reflecte-se sobre a prática pedagógica desenvolvida pela professora da turma, face às características do grupo.

3.2.2.1. Nível de aprendizagem

Durante os dois anos lectivos que antecederam a data deste projecto, anos lectivos 2007/2008 e 2008/2009, os alunos da turma foram orientados pelo mesmo professor, do 1º ano ao 2º ano de escolaridade. Naturalmente, os alunos espelham o tipo de trabalho desenvolvido durante esse período de tempo nas suas aprendizagens e nas competências desenvolvidas. Por isso, o início deste novo ano lectivo significou para os alunos novas adaptações inerentes à chegada de uma nova professora com estilo de trabalho, orientação, regras e estratégias diferentes. No mesmo sentido, também para a professora tal adaptação revelou-se um grande desafio. Segundo opinião da própria (anexo 6), existia um défice nos alunos da turma ao nível da aquisição de competências académicas e sociais basilares, ritmos de trabalho e de estudo autónomos. No seu parecer de avaliação diagnóstica da turma, comunicado durante a entrevista (anexo 6), os alunos não detinham os necessários instrumentos e aptidões, essenciais à realização de futuras aprendizagens e de garante à continuidade do desenvolvimento de competências académicas e sociais importantes num percurso escolar com sucesso. Especificamente, a docente menciona que os alunos não possuíam métodos de organização do trabalho, a utilização do cadernão de registo diário não se encontrava consolidada e nem fazia parte dos hábitos dos alunos. Ao nível do funcionamento diário das aulas, existia da parte dos alunos um total desconhecimento sobre as áreas disciplinares trabalhadas e a trabalhar ao longo da semana.

O parco desenvolvimento ou a inexistência de valores associados ao *saber-estar*, ao *saber-fazer* e ao *saber-ser*, carências mencionadas pela professora em discurso directo, foram confirmadas durante as observações iniciais realizadas na turma. Durante esses momentos de prática pedagógica em sala de aula, observou-se que os alunos 1, 4, 5, 6, 11, 12, 13 e 14 apresentavam dificuldades em iniciar o trabalho, circulando pela sala com frequência (anexos 15 e 18), comportamento também referido pela professora na entrevista realizada (anexo 6). Distraíam-se frequentemente com estímulos exteriores, o que denotava dificuldade de concentração no trabalho a realizar. Observou-se igualmente que todos os alunos necessitavam de uma constante revisão de conteúdos e chamadas de atenção para normas e regras de escrita, organização do trabalho e funcionamento da sala (anexo 15). São alunos que não estavam habituados a actividades rotineiras, a hábitos de trabalho, de estudo autónomos e de exigência na correcção fruto de estímulo constante (anexo 6), como refere a docente em discurso directo.

A necessidade de um trabalho em torno das competências sociais e académicas referidas, desde cedo que se tornou evidente. Assim, torna-se necessário clarificar o nível de aprendizagem dos alunos, na fase inicial deste projecto.

Como foi anteriormente referido, a turma onde a intervenção se realizou possui dois níveis de ensino, 2º e 3º anos de escolaridade. Na entrevista inicial realizada, a professora realçou que se tratava de uma turma muito heterogénea, com problemáticas diversificadas e níveis de aprendizagem distintos (anexo 6), opinião congruente com os dados recolhidos junto do PCT. Naturalmente, é compreensível que a ausência de estímulos adequados e a existência de carências na qualidade das oportunidades de trabalho e aprendizagens proporcionadas a estes alunos desde o 1º ano se reflectam no seu actual desempenho académico.

Combinando os comportamentos observados (anexo 15 e 18) com os dados do PCT é possível concluir que, tal como manifesta a docente (anexo 6), dentro do grupo dos alunos matriculados no 3º ano de escolaridade existiam níveis e ritmos de aprendizagem muito diferentes. Do observado, e tal como confirmou a docente, verificou-se que o aluno 10 possuía um excelente ritmo de trabalho, sem contudo se preocupar com o seu rigor. Os restantes alunos apresentavam pouca autonomia de trabalho individual e uma produtividade baixa, conjugado com ritmo de trabalho lento. Relativamente ao grupo de alunos matriculado no 2º ano, a aluna 9 e o aluno 12, ambos encontravam-se a iniciar o processo de aquisição da leitura e da escrita, pelo método das 28 palavras, estando por isso a realizar um trabalho ao nível do 1º ano.

Observou-se (anexo 15 e 18) que a turma necessitava constantemente de momentos de revisão de conceitos basilares e consolidação de conteúdos anteriores, para que pudesse realizar a aprendizagem de novos conteúdos, tal como refere a docente na entrevista realizada (anexo 6). De acordo com informação recolhida do PCT e cruzando com a opinião da docente (anexo 6), assinala-se que todos os alunos evidenciavam a existência de grandes dificuldades nas áreas disciplinares da Língua Portuguesa e da Matemática, tal como também se verificou aquando das observações iniciais realizadas (anexo 15 e 18). Especificamente, o grupo de alunos do 3º ano apresenta dificuldades na leitura, na produção de textos escritos, na compreensão leitora e no domínio de competências comunicativas. No âmbito da Matemática, as dificuldades do grupo centravam-se principalmente na resolução de situações problemáticas, no cálculo mental e no raciocínio lógico.

A docente referiu, na entrevista realizada, que os maiores obstáculos ou desafios que a turma lhe impunha referiam-se, pelo exposto, à gestão do quotidiano lectivo em sala de aula (anexo 6), o que também se pôde verificar nas observações realizadas inicialmente. Na sua opinião, as carências apresentadas eram as que maior urgência de resolução lhe imputavam, uma vez que, estando consolidados estes procedimentos, seria possível desenvolver um trabalho que permitisse aos alunos obter sucessos nas suas aprendizagens, através de uma verdadeira participação de todos com todos, valorizando e beneficiando da heterogeneidade dos alunos da turma.

3.2.2.2. Aspectos relacionais da turma

Num processo de ensino-aprendizagem estão envolvidas diversas dimensões relacionais na aprendizagem. A socialização, os relacionamentos, os comportamentos e as atitudes, perante o adulto, perante o colega ou mesmo perante as propostas de trabalho são agentes que importa considerar neste processo, uma vez que eles enformam o trabalho desenvolvido e muitas das decisões tomadas.

Apesar de haver uma clara prevalência de alunos do sexo masculino, tendência que acompanha o grupo desde o 1º ano de escolaridade, observou-se que interagem bem entre todos, sendo mesmo capazes de criar momentos humorísticos (anexo 15).

Individualmente, todos os alunos encontravam-se inteiramente dependentes do adulto, necessitando de indicações explícitas sobre o trabalho a realizar, mesmo nas mais pequenas tarefas. De facto, observou-se que esta sua dependência do consentimento do adulto, e que em última instância os impedia de pensar

autonomamente, estava também presente aquando da resolução de questões em fichas de trabalho (anexo 15). A falta de autonomia dos alunos era também sentida na gestão dos vários momentos que norteiam a prática pedagógica quotidiana. A docente refere que os alunos dependiam da sua presença para a realização de qualquer actividade (anexo 6). De facto, esta baixa autonomia impedia-os de realizar tarefas do quotidiano escolar, de forma correcta e independente. A docente apontou esta característica de todos os alunos da turma como um dos desafios ou obstáculos de maior dimensão no contexto de sala de aula, uma vez que os impedia de alcançarem diversas aprendizagens e também a impedia de dar uma resposta mais célere e eficaz junto de alunos considerados com NEE, dificultando a tarefa de gestão de uma sala de aula extremamente heterogénea.

Constatou-se também que o grupo-turma apresentava uma baixa tolerância à frustração, sendo pouco persistentes e perseverantes no trabalho a realizar, desistindo da tarefa assim que emergiam as primeiras dificuldades. Estes comportamentos e atitudes, relatados pela docente (anexo 6), coincidiram com o que fora observado (anexos 15 e 18). No global, reagiam mal quando contrariados, sobretudo os alunos 8 e 10. Todos os alunos tinham pouca receptividade ao cumprimento de regras pré-estabelecidas para o bom funcionamento da aula, necessitando por vezes de frequentes chamadas de atenção para que se verificassem comportamentos adequados (anexo 18). Todos demonstravam algum interesse pelas actividades. Contudo, verificou-se que o nível de participação oral dos alunos, perante o grupo, era assegurado apenas pelos alunos mais comunicativos. Especificamente, em momentos de aprendizagem, os alunos 4, 5, 7, 9, 14 não colocavam dúvidas, apesar de estas se virem a revelar presentes aquando da verificação de conhecimentos inerente à actividade, como se observou (anexo 15 e 18). No diálogo, quer fosse com o grupo-turma ou com o adulto, demonstravam inibição, o que se traduzia numa ausência de indicadores ao nível da sua participação.

A sua postura de relacionamento e de trabalho em grupo ou com o outro revelava a presença enraizada de comportamentos individualistas e de competição. Todos encaravam com demasiada seriedade os erros pessoais, sendo extremamente constrangedor para os alunos realizar uma gestão pedagógica dos mesmos, pela forma como, por exemplo, a aluna 8 reagia perante eles, como refere a professora (anexo 6). A partilha, componente essencial do processo de cooperação, inerente a um simples pedido de ajuda ou de esclarecimento a um colega, era encarada como sinal de fraqueza pelos alunos. A maior parte optava por não expor dúvidas ao grupo ou aos colegas. A

delegação de tarefas, importantes em processos de trabalho comum, aquando da responsabilidade dos alunos, revelava-se impossível. Todas estas atitudes eram o reflexo do tipo de trabalho desenvolvido junto destes alunos, ao longo da sua passagem pelo 1º Ciclo. De acordo com informação veiculada pela professora (anexo 9), o perfil de actuação do docente responsável pela turma nos dois anos anteriores, desenvolveu nos alunos o espírito de competição e de valorização individual. Houve uma ausência de valores cívicos e participativos, importantes para uma vida em sociedade. As oportunidades de aprendizagem passaram sobretudo por metodologias de trabalho individual, onde se valorizava o sucesso académico individual em detrimento do grupo, das competências cooperativas, ou do espírito de entreaajuda. Deste modo, compreende-se por que razão os alunos da turma não possuíam quaisquer hábitos e competências de trabalho em grupo. Para além da ausência de valores e competências para a socialização e cooperação, a falta de autonomia na realização de qualquer tipo de trabalho, como refere a docente (anexo 6 e 9), e o facto de existir pouca confiança no trabalho alheio, eram elementos suficientemente impeditivos de se implementarem metodologias de aprendizagem cooperativa ou de trabalho em grupo, tal como se observou (anexo 15 e 18). Em última instância, constatou-se que era ao nível das interacções sociais que residiam os maiores hiatos dos alunos da turma. De facto, como se pôde observar, vários alunos da turma apresentavam comportamentos e atitudes hostis para com os colegas, nos quais se denotava a prevalência de egocentrismo e, por conseguinte, revelavam-se extremamente conflituosos (anexo 15). De acordo com a informação contida no PCT, a existência destes problemas ao nível das atitudes, valores e comportamentos, perturbavam claramente o normal funcionamento das actividades. Como reacção a este condicionamento, verificou-se nas observações (anexo 15 e 18) que a professora raramente levantava o tom de voz para impor as regras. Quando o fazia era em última instância, preferindo antes dialogar com calma e de forma objectiva em relação ao mau comportamento apresentado.

No que concerne aos aspectos relacionais dos alunos uns com os outros, pela análise dos resultados da aplicação do teste sociométrico (anexo 23), pode-se afirmar que os alunos da turma sabiam quem escolher para cada actividade sugerida, adequando a sua escolha aos seus interesses e personalidade. Assim, cruzando essa informação com os dados constantes no PCT, há quem escolha os alunos mais calmos, ou os mais conversadores, ou os que têm melhor aproveitamento académico. A nível das escolhas, verifica-se que o aluno 2 e a aluna 15 são os mais populares na turma. O único aluno da

turma que não obteve qualquer escolha foi o 11. Os alunos menos escolhidos foram o 13 e a 9. Registaram-se 14 reciprocidades, como resultado, provavelmente, de dois anos lectivos de convivência escolar comum. É de salientar que essas reciprocidades se centraram, maioritariamente, em indivíduos do mesmo sexo, possivelmente devido número reduzido de raparigas na turma. Apenas duas reciprocidades são entre alunos de diferente sexo. Salienta-se que a 15 é a aluna da turma que reúne um maior número de reciprocidades. As suas nove escolhas são correspondidas por quatro colegas. Examinando a sociomatrix das rejeições, é evidente uma rejeição muito forte da parte do aluno 13 para com o aluno 12, sem reciprocidade. O aluno mais rejeitado pela turma é o 12, acumulando seis rejeições. Fica claro que os alunos que apresentam um comportamento instável e que rendimento académico baixo, segundo informação recolhida junto do PCT, são os mais rejeitados pela turma para partilhar a mesa e realizar trabalhos de grupo. Contudo aceitaram-nos para as actividades lúdicas no recreio. Nenhum aluno rejeitou o 13 e a 15. O aluno 11, que não obteve nenhuma escolha de colegas, também não fora rejeitado, o que poderia indicar que ele passava despercebido aos colegas, possivelmente devido ao facto de partilhar poucos momentos de actividades com o grupo. Durante a entrevista realizada à professora (anexo 6), esta referiu que os colegas da turma aceitam bem o 11, o que poderia significar que, apesar de não escolhido para nenhuma das situações hipotéticas, ele não era marginalizado pela turma.

Da análise das três situações hipotéticas apresentadas aos alunos no teste sociométrico, foi possível examinar com maior especificidade o tipo de relacionamento que existe entre os alunos da turma, em situação de sala de aula, de recreio e de trabalho de grupo. Assim, no que concerne à dinâmica de escolhas no primeiro critério (O meu colega de mesa) constatou-se que metade dos alunos da turma gostaria de partilhar a mesa com um colega do mesmo sexo. A excepção é confirmada pelo aluno 6, que escolhe duas raparigas, com reciprocidade, e um rapaz. A 15 é a aluna com quem muitos colegas gostariam de partilhar a mesa. A aluna 9 não é escolhida por nenhum colega neste critério e é uma das mais rejeitadas, embora com duas rejeições apenas. Observando a planta da sala de aula (anexo 3), é curioso constatar que nenhum aluno escolheu em primeira opção um colega com quem partilhava a mesa. As rejeições de colegas neste critério encontram-se muito dispersas. Os alunos mais rejeitados, com duas rejeições, são o 7, o 13 e a 9. Nenhuma rapariga excluiu outra rapariga. As suas rejeições recaíram todas sobre os rapazes. De facto, diariamente, elas encontram-se

sentadas ao lado de rapazes (anexo 3). Os alunos 2, 6, 11, 13 e 15 não foram rejeitados por nenhum colega. Pode-se pois inferir que os alunos preferiam sentar-se ao lado daqueles que alegadamente teriam uma maior visibilidade na turma, pela sua personalidade, excluindo os alunos que apresentam a mesa suja, desorganizada e que desrespeitavam as regras de funcionamento da sala de aula, segundo dados do PCT.

Analisando as escolhas e as rejeições da turma no segundo critério (Um trabalho de grupo) foi perceptível que era com o 2 que muitos colegas prefeririam fazer os trabalhos de grupo. Os alunos 11 e 13 não foram escolhidos por nenhum colega. Apenas um aluno aceitaria realizar um trabalho de grupo com a 5 e com a 9. No caso dos trabalhos de grupo, é visível que as escolhas se processam de maneira diferente, pois todos sabem quais os melhores elementos a incluir no grupo, para que ele tenha sucesso. Apesar de a professora na entrevista (anexo 6) ter dito que o aluno 10 é um aluno com excelente aproveitamento académico, como também se pôde constatar pelos dados do PCT, apenas dois colegas o escolheriam para realizar o trabalho de grupo. De facto, o 10, apesar do seu bom rendimento escolar, tem dificuldade na realização de actividades em grupo, na delegação e partilha de tarefas, responsabilidades e resultados, como foi observado (anexo 15) e anteriormente referido. Não são escolhidos e são rejeitados os colegas com menor aproveitamento e mais conflituosos, segundo informação cruzada com dados do PCT. O 12 e a 3 foram os mais rejeitados, com três rejeições. Verifica-se neste critério uma maior interacção entre sexos, especialmente da parte das raparigas, pois todas escolhem rapazes para realizar trabalhos de grupo.

Para brincar ou jogar no intervalo, os interesses modificaram-se, pois foram escolhidos os colegas mais extrovertidos e afoitos. As escolhas no terceiro critério (Nos intervalos) mostram que os rapazes sabiam muito bem com quem partilhar esses períodos de tempo, uma vez que apresentaram seis reciprocidades. Já as raparigas apresentaram apenas três escolhas recíprocas. É claramente visível um subgrupo, formado entre o 4, o 2 e o 10. Nenhum rapaz ou rapariga escolheu o 11 para brincar ou jogar durante os intervalos. Os alunos menos escolhidos, apenas com uma escolha, foram o 7, o 14 e a 9. A aluna mais escolhida foi a 15, com sete escolhas, e os rapazes mais escolhidos foram o 2 e o 4, ambos com cinco escolhas. Ao nível das interacções entre sexos, os rapazes escolheram um número mais elevado de raparigas, comparativamente ao número de rapazes que foi escolhido pelas raparigas.

Finalmente, no que respeita ao conhecimento e relacionamento dos alunos com o mundo que os rodeia, estes revelavam-se preocupantemente parcos. Como se pôde

observar (anexo 18), os alunos apresentavam um baixo conhecimento do mundo e das relações que nele têm lugar, em virtude das suas poucas vivências, pelo que a descoberta era constante. Como tal, existia uma receptividade razoável dos alunos a alguns conteúdos, estimulados pela proximidade ao seu quotidiano que a professora procurava realizar sempre, tal como a própria referiu (anexo 6).

3.2.2.3. Prática pedagógica desenvolvida

Face às características da turma expostas nos pontos anteriores, a prática pedagógica da professora cedo foi adaptada para que, nos primeiros meses, lhe fosse possível proporcionar aos alunos boas oportunidades de aprendizagem.

No que concerne ao trabalho de planificação e preparação das aulas, de acordo com o PCT, a professora realizava planificações trimestrais e diárias. Quotidianamente, a turma possuía algumas actividades rotineiras, de acordo com a entrevista realizada (anexo 6). Era aos alunos a quem cabia a tarefa de distribuir os cadernões no início da aula. Todos os dias realizavam um momento de leitura e, todas as semanas, havia lugar a uma avaliação e auto-avaliação da leitura expressiva realizada. O horário da turma, com uma clara divisão das áreas curriculares e não curriculares, estruturava o trabalho desenvolvido em cada momento do dia. A professora considerava essa divisão necessária, uma vez que proporcionava aos alunos uma estruturação física e cognitiva do trabalho desenvolvido (anexo 6).

Relativamente à gestão dos tempos para a realização das actividades, e uma vez que na turma os alunos possuíam ritmos de trabalho muito diferenciados, como estratégia para os mais rápidos, a professora optava frequentemente por passar mais alguns exercícios no cadernão, entregar fichas de trabalho, ou colocá-los em regime de tutoria. Da entrevista (anexo 6) e da observação (anexos 15 e 18), conclui-se que a professora desenvolvia na sala ensino tradicional e individualizado. Relativamente ao ensino individualizado, este era direccionado maioritariamente para os alunos do 2º ano, a 9 e o 12, e com a 5 e o 13, do 3º ano. A referida diversidade da turma e as suas características impeliam a docente a realizar um ensino diferenciado não inclusivo para com os alunos citados. Embora esta informação não tenha sido directamente veiculada na entrevista realizada, a sua confirmação obteve-se aquando das observações (anexos 15 e 18) efectuadas. O trabalho que esses alunos executavam não se relacionava com o trabalho que estava sendo desenvolvido pelo restante grupo. Como forma de incentivo e compensação pelo trabalho feito, os alunos 9, 12 e 13 praticavam jogos de memória e de

concentração no computador, disponíveis *online*, como foi referido na entrevista (anexo 6). Com os alunos 9 e 12, que estavam a iniciar a leitura e a escrita, a professora optou por utilizar o método das 28 palavras, recorrendo a cartões com sílabas, exercícios de ordenação de frases e legendagem de figuras.

No que concerne às estratégias e actividades de ensino directo, a professora utilizava apresentações em PowerPoint para introduzir as temáticas a explorar. Procurava trabalhar os conteúdos recorrendo às vivências dos alunos e utilizando elementos físicos e fortemente visuais, como se pôde constatar na observação do dia 28 de Outubro, aquando da utilização de um boneco-modelo do corpo humano, de mapas e bandeira nacional (anexo 15). Era também estratégia da professora colocar oralmente questões ao grupo e a cada aluno, individualmente.

Na gestão da heterogeneidade da sala, observou-se (anexo 15) que a professora procura orientar o grupo do 3º ano na realização da tarefa proposta, para se dirigir logo que pudesse aos alunos 9, 12 e 13. Como forma de controlar a realização das actividades, percorria todas as mesas dos alunos, observando o seu trabalho, fazendo correcções, incentivando e esclarecendo dúvidas.

A professora refere ainda em discurso directo (anexo 6) que procurava utilizar uma linguagem adequada à faixa etária dos seus alunos e que incluísse elementos humorísticos. Os alunos deslocavam-se frequentemente à biblioteca da escola do Agrupamento e realizavam a leitura das obras propostas no Plano Nacional de Leitura. A leitura de histórias com continuidade e aproximação aos conteúdos a trabalhar em Estudo do Meio, era também uma estratégia à qual a professora recorria.

3.2.3. Casos específicos da turma

Como foi referido nos pontos anteriores, a heterogeneidade era a característica com maior impacto na turma onde se desenvolveu a presente investigação-acção. Essa heterogeneidade era sobretudo visível ao nível de valores sociais, ritmos de trabalho, autonomia e problemáticas do grupo-turma. De facto, de acordo com a entrevista realizada à docente, da heterogeneidade emergiam cinco alunos (anexo 6) que se destacavam no grupo. Eram os alunos 9 e 12, do 2º ano, e os alunos 5, 11 e 13, do 3º ano.

Nesta fase inicial, apenas os alunos 11 e 13 encontravam-se ao abrigo do DL 3/2008, de 7 de Janeiro. Contudo, a docente referiu (anexo 6) que já se perspectivava que, pelo menos, os alunos 5 e 12 viessem a usufruir, ao longo do ano lectivo, de

medidas educativas contempladas pelo referido documento legislativo, uma vez que já haviam sido engrenados os procedimentos necessários para a sua referenciação à CIF-CJ. De facto, em entrevista (anexo 6), a docente considera este pedido tardio, fundamentado no número de anos a que as crianças 5 e 12 frequentavam o 1º Ciclo. Na sua opinião, existiu uma clara negligência, demonstrada pela ausência de medidas de acompanhamento destes alunos que desde cedo evidenciavam dificuldades de aprendizagem e de socialização. No caso da aluna 5, essa incúria torna-se ainda menos compreensível, uma vez que, segundo o PCT, a aluna beneficiava de medidas previstas pelo DL 919/91, de 23 de Agosto, e, aquando da sua extinção, não foi feito pedido para a sua reavaliação. A docente antecipava ainda que a aluna 9 viesse a usufruir de um plano de recuperação (anexo 6), o que veio a acontecer.

Prevía-se, pois, que ao longo do ano lectivo fizessem parte da turma quatro crianças com medidas educativas previstas no DL 3/2008, de 7 de Janeiro, a manter no grupo até ao final do ano lectivo, em prol da sua estabilidade, tal como a docente afirmou (anexo 6), o que veio a acontecer. Antecipa-se a sua transferência para outra turma de 2º ou 3º ano no ano lectivo seguinte, caso haja essa possibilidade e espaço.

Nos subpontos seguintes é feita a apresentação da história de vida dos alunos 11, 13, 5, 9 e 12, caracterizando-se o seu percurso escolar e o seu nível de competências.

3.2.3.1. História compreensiva dos alunos

O aluno 11 nasceu no dia 27 de Julho de 2000 e tem nove anos de idade. Às 37 semanas de gestação, foi diagnosticado envelhecimento da placenta e o 11 nasceu de parto por cesariana às 39 semanas. Possui diagnóstico de autismo, com atraso global de desenvolvimento (anexo 28). Nos últimos dois anos o 11 tem vindo a apresentar uma progressiva limitação dos movimentos, provocada por uma degeneração muscular. Ainda não foi possível realizar um diagnóstico efectivo da doença, pelo que o aluno realiza frequentemente vários exames a fim de se apurar o seu grau de severidade. Neste momento, o aluno não se encontra medicado (anexo 6).

De acordo com os dados constantes no PEI do aluno 13 (anexo 31), este nasceu no dia 7 de Junho de 2001. O seu desenvolvimento psicomotor e linguístico realizou-se dentro da normalidade. Tem oito anos e é filho único de pais divorciados. O pai é agente da Guarda Nacional Republicana e a mãe trabalha numa loja em Vila Real de Santo António. A distribuição do tempo parental do 13 é feita de modo muito arbitrário e por força das circunstâncias diárias dos pais, segundo a informação veiculada pela

professora (anexo 6). Em casa, as suas brincadeiras limitam-se aos jogos na *PlayStation* e no computador. O 13 é um aluno considerado com Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção (PHDA) de tipo misto e encontra-se medicado (anexo 32). Está ao abrigo do DL 3/2008, de 7 de Janeiro, e possui como medidas educativas apoio pedagógico personalizado e adequações curriculares individuais (anexo 31).

A aluna 5 nasceu no dia 1 de Setembro de 2000 e tem nove anos de idade. Foi-lhe diagnosticado um atraso no desenvolvimento da linguagem associado a perturbação articulatória de carácter fonético-fonológico, pelo que frequenta a terapia da fala, e um atraso global no desenvolvimento (anexo 32). Os pais da aluna estão divorciados. De acordo com a docente, a aluna vive com o pai e com a avó paterna (anexo 6).

A aluna 9 nasceu a 9 de Maio de 2001 (anexo 34). Vive com o pai, a mãe e um irmão mais velho, que também frequenta a mesma escola, no 4º ano (anexo 6). A aluna apresenta um défice na linguagem e no raciocínio prático (anexo 34).

Finalmente, quanto ao aluno 12 cedo se constatou que as informações iniciais relativas ao aluno são parcas. De facto, grande parte do historial deste aluno foi obtido através da entrevista à docente. O aluno 12 nasceu no dia 16 de Abril de 2001 e tem neste momento oito anos de idade. O seu contexto familiar é muito conflituoso. Os pais estão divorciados. O pai encontra-se a cumprir pena num estabelecimento prisional. O aluno sente muito medo do padrasto, o recente companheiro da mãe, segundo informações fornecidas pela professora (anexo 6). O 12 tem uma irmã mais nova que frequenta o 1º ano na mesma escola. Existe um fraco interesse dos seus educandos pela sua situação escolar. O aluno ingressou no 1º Ciclo no ano lectivo 2007/2008, com seis anos de idade.

3.2.3.2. Caracterização do percurso escolar

O aluno 11 entrou para a creche com dois meses. Foi sinalizado como sendo uma criança do espectro do autismo com dois anos de idade. A partir dos quatro anos, foi apoiado por uma educadora de educação especial em colaboração com a educadora do regular. Beneficiou de um ano de adiamento no ingresso no 1º Ciclo. Aos cinco anos de idade começou o acompanhamento com a terapeuta da fala. No ano lectivo 2007/2008 ingressou no 1º ano com Programa Educativo, ao abrigo do DL 319/91, de 23 de Agosto. Integrou a Unidade de Ensino Estruturado e Autismo da escola, onde começou a desenvolver a sua autonomia e competências do programa *Makaton*. Actualmente encontra-se no 3º ano, possui um currículo específico individual, ao abrigo

do DL 3/2008, de 7 de Janeiro. Na turma do regular realiza actividades de expressão plástica e educação física. O 11 pratica natação, integrada num programa de adaptação ao meio aquático, hipoterapia e actividade física e desportiva em horários pós lectivos (anexo 28).

O aluno 13 esteve ao cuidado de uma ama até entrar para o pré-escolar, no ano lectivo 2005/2006, com quatro anos de idade onde realizou uma boa adaptação. No ano lectivo 2007/2008 ingressou no 1º Ciclo, com seis anos de idade, na turma onde actualmente se mantém. De acordo com informação do seu processo, no 1º ano realizou sessões de acompanhamento nos serviços de psicologia da escola com o objectivo aumentar os níveis de concentração e auto-estima. Demonstrou imaturidade nos seus comportamentos e linguagem, mas com melhorias significativas na sua autoconfiança. No final do 1º ano, transitou para o 2º ano com plano de recuperação. No relatório psicológico (anexo 32), foi apontado que o 13 tinha comportamentos congruentes com um possível diagnóstico de hiperactividade. O aluno foi sujeito a vários exames através dos quais foi confirmado o diagnóstico de PHDA, de tipo misto. Consta ainda desse relatório um diagnóstico de uma possível afecção neurológica ao nível do hemisfério esquerdo. Nesse ano lectivo, o aluno ficou ao abrigo do DL 3/2008, tendo sido elaborado o seu PEI (anexo 31). O aluno frequenta actualmente o 3º ano.

A aluna 5 ingressou no 1º Ciclo no ano lectivo 2006/2007 com seis anos, numa outra escola do concelho, onde frequentou o 1º e o 2º ano. No ano lectivo 2007/2008 ficou retida no 2º ano e pediu transferência para o actual estabelecimento de ensino, onde frequentou novamente o 2º ano. Nesse ano a aluna esteve ao abrigo do DL 319/91, de 23 de Agosto, e usufruía de Programa Educativo. Entretanto, aquando da alteração para o DL 3/2008, de 7 de Janeiro, não foi feito o seu encaminhamento para nova referência e avaliação. Transitou para o actual 3º ano, mas segundo a informação constante do PCT, a aluna não desenvolveu as competências do 2º ano, como também confirmou a docente em discurso directo (anexo 6). A aluna ficou ao abrigo do DL 3/2008 ao longo do 2º período.

Relativamente ao percurso académico da aluna 9, esta iniciou o ensino pré-escolar com três anos. No ano lectivo 2007/2008, a aluna ingressou no 1º ano do 1º Ciclo. Desde logo começou a beneficiar de uma intervenção realizada pelo psicólogo do agrupamento, que se prolongou por todo o ano lectivo. Durante o 3º período, a 9 foi submetida a uma avaliação pela terapeuta da fala e psicóloga, que diagnosticou dificuldades ao nível da linguagem e fraca memória auditiva (anexo 34). A aluna

transitou para o 2º ano, durante o qual deixou de ter acompanhamento pelo psicólogo. Não adquiriu as competências mínimas previstas e ficou retida. Encontra-se na mesma turma de origem matriculada no 2º ano (anexo 6), com Plano de Recuperação (anexo 9).

O percurso escolar do aluno 12 iniciou-se aos três anos de idade com a sua entrada para o pré-escolar. Do seu processo obtiveram-se poucas informações. Dele consta um relatório de avaliação de desenvolvimento, realizado aquando da transição para o 1º Ciclo, em que a psicóloga aconselha um acompanhamento individualizado e apoio psicopedagógico. No entanto, estas medidas não foram iniciadas. No 1º ano o aluno não atingiu os objectivos previstos, mas transitou para o 2º ano com plano de recuperação. No 3º período desse ano lectivo, 2008/2009, o aluno começou a receber acompanhamento por parte do psicólogo da escola. O aluno ficou retido nesse ano. Permanece na mesma turma de origem, matriculado no 2º ano, com plano de acompanhamento. Frequentou no início do ano lectivo várias consultas de psicologia das quais resultaram um relatório de avaliação psicológica, onde é apontado um comprometimento cognitivo, baixo nível de motivação e coeficiente de inteligência de nível muito inferior (anexo 35). Encontrava-se referenciado para ser avaliado ao abrigo do DL 3/2008, de 7 de Janeiro, o que veio a acontecer no segundo período.

3.2.3.3. Nível actual de competências

O aluno 11, a nível de competências, de acordo com os relatórios presentes no seu processo, é capaz de ler e construir frases simples com o apoio do programa *Makaton*. Observou-se que o aluno se interessa muito por histórias e é capaz de manter a atenção (anexo 18), comportamentos também relatados pela professora (anexo 6). Começa agora a tomar consciência do *eu* e do *tu*. Nos seus relatórios consta a informação de que, por vezes, ainda mantém no discurso o seu nome para se autodenominar, mas utiliza com alguma frequência a primeira pessoa do singular, tal como também se observou (anexo 18). Da análise do relatório mais recente do aluno (anexo 29), verifica-se que demonstra grandes dificuldades em identificar e quantificar os números, exceptuando-se o número 1. Identifica as principais partes que compõem a figura humana. Adere com interesse e motivação às actividades propostas, principalmente quando são para realizar no computador. Apresenta alguns momentos de instabilidade emocional. Tem limitações dos movimentos, principalmente no andar, caindo várias vezes. Durante os anos lectivos anteriores o aluno frequentava pontualmente a sua turma de referência. A docente refere que gostaria que o aluno

pudesse frequentar a sala de referência com maior assiduidade (anexo 6). Em relação à dinâmica e relacionamento com os pares, de acordo com os dados resultantes da aplicação do teste sociométrico (anexo 23), verifica-se que o aluno não é escolhido por nenhum colega para partilhar a mesa, brincar no intervalo ou realizar um trabalho de grupo. Do mesmo modo, o aluno não é rejeitado por nenhum colega. Como foi anteriormente referido, destas informações pode-se inferir que o aluno não é marginalizado na turma, uma vez que estes o aceitam muito bem, nas palavras da docente (anexo 6), e que, contudo, passa despercebido aos colegas, devido à sua baixa presença nas actividades com o grupo de alunos de pertença. As suas escolhas, para interacção nos referidos contextos ficcionados, recaem sobre o aluno 2, o 12 e a aluna 8, sem reciprocidade, como foi referido. O aluno não rejeita nenhum colega.

O nível actual de competências do aluno 13, de acordo com o relatório de avaliação psicológica, determina que o aluno tem um funcionamento intelectual verbal baixo, pelo que são notórias dificuldades na comunicação oral, controlo do tom de voz, dicção e riqueza vocabular (anexo 32). Esta condicionante agrava-se pelo baixo nível de interacções que o aluno estabelece tanto com colegas como com adultos, como refere a docente (anexo 6) e tal como foi possível observar em contexto de sala de aula e em momentos de privilegiada comunicação em que o aluno voluntariamente se absteve de o fazer (anexo 15). De facto, de acordo com o relatório de avaliação, o aluno demonstra imaturidade nas relações interpessoais (anexo 32). Os momentos de socialização em sala de aula com os colegas são pouco ricos em interacções, como de resto se pôde constatar, pela ausência das mesmas, nas duas observações iniciais (anexo 15 e 18) iniciais realizadas. No espaço de recreio, tem tendência para se isolar do grupo de afinidade, como confirma a docente (anexo 6). Pela análise dos dados obtidos com o teste sociométrico constata-se esse isolamento (anexo 23). De facto, o aluno 13, nos três contextos hipotéticos de interacção foi escolhido apenas por dois colegas e ambos o seleccionaram como terceira opção. O 13 apresenta uma escolha muito forte do colega 6, com quem gostaria de partilhar a mesa, os momentos de intervalo e a execução de um trabalho de grupo. O aluno não é rejeitado por nenhum colega da turma. Contudo, rejeita o aluno 12 para qualquer actividade. De facto, apesar de ser uma rejeição muito forte, não é recíproca pelo aluno 12, que também não o escolhe. O 13 é dos alunos em quem recai o menor número de escolhas hipotéticas, segundo os dados das matrizes sociométricas. O relatório de avaliação do aluno refere ainda, no âmbito dos aspectos relacionais, que apresenta baixa auto-estima, associadas a instabilidade emocional e

afectiva, demonstrados sobretudo em contexto escolar (anexo 32), comportamentos que vão ao encontro do que foi observado (anexo 15 e 18) em sala de aula e descrito pela docente em discurso directo (anexo 6 e 9). A referida instabilidade, a agitação psicomotora, com presença de comportamentos impulsivos (anexo 30), foram atitudes facilmente observadas em contexto de sala de aula (anexo 15) e relatadas pela docente (anexo 6). Comprovou-se igualmente que o aluno demonstra fraca persistência na realização de trabalhos, alheando-se rapidamente das actividades intelectuais (anexo 15). Frequentemente recusa-se a realizar as propostas de trabalho, como relata a docente (anexo 6). A professora afirma ainda que o 13 apresenta pouca autonomia e uma fraca motivação para a aprendizagem e para estar na escola, exigindo do adulto bastante atenção e incentivo para a realização das tarefas, sobretudo se apresentarem carácter cognitivo (anexo 32). Observou-se que o 13 possui uma maior capacidade para interpretar e organizar informação por via visual do que por via oral ou escrita e manifesta um grande entusiasmo por tudo o que envolva o computador (anexo 15). Do PEI do aluno consta ainda a informação de que este apresenta uma descoordenação motora, desorientação espacial e temporal (anexo 31). O seu funcionamento intelectual é médio inferior, o que se reflecte num défice de conhecimentos gerais, défice nas capacidades de cálculo mental e aprendizagens prévias e défice de concentração, atenção e memória auditiva. Ao nível das funções mentais, o 13 apresenta comprometimento moderado das funções intelectuais e na memória de curto prazo. Segundo dados ainda contidos no relatório técnico-pedagógico, o 13 demonstra uma dificuldade moderada na aquisição de competências de numeracia, como contar, ordenar e usar operações básicas (anexo 30). Esta informação é coincidente com os desempenhos do aluno, enunciados pela docente. Segundo a própria, é na área curricular da Língua Portuguesa e da Matemática que o aluno revela maiores dificuldades. Na Língua Portuguesa é capaz de ler as palavras trabalhadas, mas não memoriza os casos específicos de leitura. Ordena palavras para formar frases, mas não escreve por iniciativa própria. Na área Matemática é capaz de identificar os números até 20. Calcula somas e decompõe pequenos números com ajuda de materiais manipuláveis. No âmbito do Estudo do Meio, o 13 revela dificuldades em reter informação sobre os conteúdos trabalhados. Na expressão plástica destaca-se nas actividades de pintura, que realiza com gosto (anexo 6).

No que concerne ao nível de competências da aluna 5, tal como já foi referido, esta não desenvolveu as metas de desempenhos previstas para 2º ano, contudo

acompanha alguns conteúdos ao nível do 3º ano (anexo 6), com muitas dificuldades, como referiu a docente e como se pôde constatar na primeira observação, em que a aluna realizou o mesmo trabalho que os restantes alunos do grupo (anexo 15). Ordena correctamente as palavras numa frase e efectua a divisão silábica de palavras simples. Manifesta dificuldade em identificar palavras que rimam. Lê com muita hesitação e tem muita dificuldade em apreender o sentido global de um texto. O relatório de exame psicológico da aluna salienta que a mesma apresenta grande imaturidade, que se reflecte em dificuldades para lidar com situações quotidianas. Encontra-se permanentemente em angústia e tem uma fraca tolerância à frustração. Apresenta instabilidade sócio-emocional que manifesta através de birras, recusas e agressões físicas. Tem de si própria uma imagem negativa, é pouco autónoma e responsável (anexo 32). Ao nível da socialização com os colegas demonstra muita inibição. Dos dados das matrizes sociométricas (anexo 23) observa-se que realizou duas escolhas muito fortes com reciprocidade. Recaíram sobre colegas do sexo feminino, as alunas 8 e 15. Para cada um dos contextos ficcionados, a aluna escolheu ainda quatro colegas do sexo masculino. A aluna 5 foi escolhida apenas por meninas em todos os critérios analisados. As suas rejeições recaíram sobre três colegas do sexo masculino sem, contudo obter reciprocidade nas mesmas. A aluna foi rejeitada em dois critérios, estritamente relacionados com o domínio académico, apenas pelo aluno 1.

No que concerne ao nível actual de competências da aluna 9, a professora destaca que é muito trabalhadora e interessada. Realiza os seus trabalhos com alguma autonomia e cumpre as regras estabelecidas. Encontra-se a iniciar a aquisição de competências na leitura e na escrita (anexo 6). De acordo com informações do relatório de avaliação do desenvolvimento, a aluna é reservada, apática e triste, mas amável com colegas e adultos. Gosta de ajudar os outros. Apresenta insegurança afectiva e baixa auto-estima. Foi-lhe diagnosticado um desenvolvimento deficitário na área da linguagem e do raciocínio prático. Tem dificuldade em organizar o seu pensamento e distrai-se com facilidade. Evidencia dificuldades em expor ideias e na compreensão. Tem uma boa prestação em actividades de desenho e pintura. Reconhece as cores e tem a sua lateralidade bem desenvolvida. A sua motricidade global e fina encontra-se correctamente desenvolvida. Conta oralmente até 10 e escreve o seu nome com letras maiúsculas de máquina. Apresenta um desempenho fraco em contagens concretas de objectos, na delimitação das partes do dia e em associar acontecimentos com os momentos do dia (anexo 34). Através da análise dos resultados do teste sociométrico

(anexo 23) tem-se uma ideia clara das suas interações com os colegas, nos três contextos hipotéticos, e que vão ao encontro das características da sua personalidade e comportamentos. De facto, a aluna realiza uma escolha muito forte pela aluna 15 em todos os critérios, com reciprocidade. Escolhe ainda a colega 5, escolha também recíproca, e os colegas 6, 14 e 13. A aluna rejeita com reciprocidade o colega 6 e os colegas 2 e 10.

Finalmente, no que concerne ao nível de competências do aluno 12, apesar de matriculado no 2º ano, não adquiriu competências para o desenvolvimento da leitura e da escrita, como refere a professora (anexo 6). Esta acrescenta que o 12 não identifica nem escreve o seu nome. Conta até 10, mas tem dificuldade em reconhecer os números escritos e em quantificar. Realiza contagens crescentes. Reconhece algumas cores, mas esquece-se dos seus nomes. De acordo com o relatório do aluno (anexo 35), é evidente que este apresenta comprometimento cognitivo e baixo nível de motivação, interesse e auto-estima. É pouco autónomo na realização das tarefas. O seu nível verbal e de compreensão verbal são muito inferiores e a sua organização perceptiva e velocidade de processamento encontram-se num nível médio inferior. O 12 integra-se muito bem em actividades que impliquem uma necessária proximidade com o adulto. É meigo, interage muito bem com o adulto e procura constantemente captar a sua atenção, por vezes através de comportamentos disruptivos na turma, o que realça a presença de carências afectivas, como se constatou na observação do dia 28 (anexo 15). Ao nível da socialização com os seus pares, verifica-se através da análise das matrizes sociométricas que o aluno, nos três critérios apresentados, realiza quatro escolhas de colegas do sexo masculino e duas escolhas de colegas do sexo feminino. Salienta-se que o 12 faz uma escolha muito forte sobre o aluno 4, com reciprocidade. Para os critérios analisados, o aluno rejeita três colegas, sendo que obteve reciprocidade na rejeição do colega 6 (anexo 23).

4. Plano de acção

4.1. Pressupostos teóricos

Toda a acção tem subjacente uma teoria ou pressupostos teóricos que norteiam os objectivos dessa acção. Especificamente neste trabalho de projecto, a intervenção desenvolvida e toda a estrutura seguida na investigação-acção, suportou-se nas bases teóricas defendidas por vários autores consagrados nas temáticas abordadas.

Assim, no seguimento dos ideais defendidos e aconselhados por Ainscow (1997), Correia (1997), Florian (1998), Resendes e Soares (2002), Sanches (2005), Sanches e Teodoro (2006) e Silva (2008), procurou-se que a planificação da intervenção aqui explanada se construísse assente nos princípios da escola inclusiva, de modo a promover o sucesso social, pessoal e académico de todos os alunos da turma, num processo de ensino-aprendizagem dirigido e envolvendo todos os alunos, para que esse sucesso fosse resultado da participação e contribuição de todos com todos, maximizando as vantagens inerentes da turma heterogénea, em prol da aprendizagem.

Neste sentido, diagnosticadas as necessidades e problemáticas da turma intervencionada, procurou-se alterar as dinâmicas da sala de aula, tornando-as o mais inclusivas possível. Para esse processo, a acção desenvolvida baseou-se nos pressupostos teóricos da diferenciação pedagógica inclusiva, cujo enfoque se situa numa escolha adequada de estratégias e actividades direccionadas para a diversidade da turma, para todos os alunos e que os coloquem em interacção e partilha com todos, permitindo que cada um seja confrontado com situações didácticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades, possibilitando a todos os alunos avançar e realizar novas aprendizagens. Assim, obtendo-se orientação teórica dos pressupostos apresentados por Cadima (1997), Niza (2000), Morgado (2003), González (2003), Sanches (2005), Sanches e Teodoro (2007) e Tomlinson (2008), defensores de uma diferenciação pedagógica inclusiva, procurou-se suportar a acção num ensino diferenciado inclusivo, que não fosse exclusivo e excludente para os alunos considerados com necessidades educativas especiais, mas sim abrangente e beneficiador de todos os alunos e inclusivamente dos professores.

Deste modo, o plano de acção traçado para se alcançarem os objectivos previstos para este trabalho de projecto, envolveu o estabelecimento de novas metodologias, hábitos e dinâmicas em sala de aula assentes na aprendizagem cooperativa, no trabalho

de tutoria entre pares e na parceria na prática pedagógica entre docentes e outros intervenientes. Optou-se por orientar a intervenção neste sentido, uma vez que vários estudos e vários autores, entre os quais Niza (2000), Morgado (2003), Sanches (2005), Sanches e Teodoro (2007), defendem que as referidas metodologias e estratégias de trabalho contribuem positivamente para a construção de um ambiente de sala de aula e escolar inclusivo, capaz de promover o sucesso das aprendizagens e socialização de todos os alunos, por contemplar todos nessa participação e construção conjunta e cooperada do conhecimento.

Para a planificação da acção, levou-se em consideração os pressupostos defendidos por Sapon-Shevin, Ayres e Duncan (1994), Lafortune e Saint-Pierre (1996), Grangeat (1999c) e Lopes e Silva (2010), que enaltecem as diversas vantagens inerentes à implementação da aprendizagem cooperativa para a construção de uma sala de aula inclusiva, potenciando o sucesso académico e social de todos os alunos, assumindo-se a diversidade e a heterogeneidade como uma mais-valia ao serviço da educação democrática. Deste modo, a estruturação dos vários momentos de intervenção obedeceu ao princípio da necessidade de implementar actividades para promover o desenvolvimento das diferentes dimensões do processo de aprendizagem, nomeadamente a socialização das aprendizagens, a estimulação da zona de desenvolvimento proximal dos alunos e dos processos de pensamento metacognitivo. Assim, em concordância com o que aconselham Johnson e Johnson (1987), Lafortune e Saint-Pierre (1996), Slavin (1995), Vygotsky (1998), Grangeat (1999c), Fontes e Freixo (2004) e Lopes e Silva (2008; 2009; 2010), implementaram-se actividades de aprendizagem cooperativa e de trabalho de tutoria entre pares por serem metodologias de trabalho facilitadoras dessas aquisições.

Por a aprendizagem cooperativa ser uma metodologia de trabalho diferente da utilizada na turma e recentemente divulgada no paradigma nacional, houve necessidade de se aprofundar o conhecimento nesse domínio, pelo que, em prol de uma acção fundamentada e consistente, se procurou compreender, seguir e implementar os conselhos e os pressupostos teóricos para uma aprendizagem cooperativa, defendidos por autores destacados nesse domínio, nomeadamente de Johnson e Johnson (1987), Slavin (1995), Kagan (1995), Vygotsky (1998) e Lopes e Silva (2009), ao nível dos componentes que são necessários assegurar para a aprendizagem cooperativa ocorrer, ao nível das metodologias de formação de grupos e implementação de actividades, aconselhadas pelos autores e, finalmente, ao nível do papel do professor e processo

avaliativo. Relativamente à introdução perspectivada de rotinas e hábitos de trabalho de tutoria entre pares na turma, orientou-se a acção com base em Johnson e Johnson (1987), Sapon-Shevin, Ayres e Duncan (1994), Slavin (1995), Díaz-Aguado (2000), Fontes e Freixo (2004), Sanches (2005) e Lopes e Silva (2010), de forma a garantir uma eficiente sustentação e execução já que esta se revela cada vez mais impreterível numa escola que se quer inclusiva, onde todos possam aprender com todos.

Assim, em concordância com os pressupostos expressos pelos autores, anteriormente apresentados, procurou-se que todo o processo de ensino-aprendizagem cooperativo, estruturado por objectivos e actividades, fosse planificado, executado e dinamizado na turma e com a turma, com todos os alunos, sem esquecer o importante papel do incentivo e da motivação na aprendizagem, já que é pelas experiências positivas de ensino-aprendizagem que os alunos se tornam interessados e predispostos a realizar novas aprendizagens, avançando na construção do conhecimento.

Naturalmente, procurou-se que a intervenção realizada tivesse impacto não só ao nível das dinâmicas da turma, mas que também resultassem em mudanças ao nível do perfil de actuação da professora, nomeadamente no que concerne à implementação de hábitos de partilha e reflexão na prática pedagógica. Numa construção de escola inclusiva, que se institui por práticas de ensino diferenciado inclusivo, actividades de aprendizagem cooperativa e trabalho de tutoria entre pares, torna-se claro o papel que a parceria pedagógica assume como elemento unificador e determinante dessas práticas, por se consubstanciar numa partilha de conhecimentos, saberes e reflexão sobre a prática pedagógica implementada.

São muitos os autores que ao longo dos tempos têm defendido uma necessária parceria entre os diferentes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. De facto, seguindo os conselhos de Johnson e Johnson (1987), Sapon-Shevin, Ayres e Duncan (1994), Slavin (1995), Vygotsky (1998), Díaz-Aguado (2000), Leitão (2000), Zabalza (2001), Correia (2003), Sanches (2005) e Lopes e Silva (2009), através da acção a desenvolver, procurou-se que surgissem rotinas de partilha e reflexão, para que se conduzisse progressivamente os envolvidos no processo a uma tomada de consciência sobre as inúmeras possibilidades e vantagens dessa parceria, para o professor, para os alunos e, em última instância, para a construção de uma escola cada vez mais inclusiva.

Assim, pretendeu-se estabelecer uma parceria pedagógica com a professora titular da turma, onde a comunicação assumiria o principal papel, partilhando recursos e

experiências, fundamentando decisões e colaborando na preparação, dinamização e avaliação da prática pedagógica, uma vez que a cooperação assume nesta turma um papel preponderante na procura de soluções criativas e inclusivas para os problemas assinalados, desenvolvendo uma pedagogia com qualidade, sustentada e inclusiva. Deste modo, pretendeu-se alcançar uma acção eficiente em sala de aula, através de um apoio colaborativo e desenvolvimento pedagógico sustentado e suportado nos contributos teóricos dos referidos autores.

Neste sentido, através dessa partilha e cooperação, procurou-se estimular o pensamento e a prática reflexiva na docente, como aconselham Leitão (2000), Zabalza (2001), Correia (2003) e Sanches (2005). Para este objectivo, suportou-se a acção nos pressupostos teóricos que norteiam a própria natureza deste projecto, de investigação-acção. Cooperativamente, mantendo presentes os pressupostos teóricos anteriormente enunciados de educação inclusiva, diferenciação pedagógica inclusiva, aprendizagem cooperativa e trabalho de tutoria entre pares, numa estreita parceria com a docente, procurou-se planificar para a turma, naturalmente tendo em conta as suas especificidades e desenvolvendo-se uma abordagem ecológica e sistémica, e não especificamente para os alunos 5, 9, 11, 12 e 13, tal como Ainscow (1997) sugere.

Pretendeu-se implementar junto da docente rotinas próprias do processo de investigação-acção em contextos de prática pedagógica educativa. Deste modo, a cooperação na parceria pedagógica estendeu-se aos momentos de planificação, como foi referido, de operacionalização e dinamização das sessões de intervenção semanalmente planificadas, de descrição e avaliação sobre a intervenção realizada, privilegiando-se momentos de reflexão semanais sobre cada sessão, capazes de enformar e as acções futuras. Assim, como Lewin (1946, citado por Formosinho & Formosinho, 2008) aconselha, decidiu-se que a intervenção se realizasse num processo cíclico e em espiral, composto pelas necessárias etapas de planificação, acção, avaliação e reflexão, para nova planificação. De facto, pela importância que vários autores atribuem a este processo cíclico, pretendeu-se que este se tornasse prolífero para a acção em curso, alcançando-se, deste modo, melhorias significativas na dinâmica da sala de aula, nas aprendizagens, no processo de socialização dos alunos e no desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes envolvidos neste projecto, tornando a prática pedagógica mais inclusiva, informada, sistemática e rigorosa, em concordância com os pressupostos teóricos defendidos por Bogdan e Biklen (1994), Sanches (2005), Marques e Sarmento (2007), Formosinho e Formosinho (2008) e Esteves (2008).

4.2. Planificação, realização e avaliação da intervenção

Os pressupostos teóricos anteriormente enunciados, nortearam toda a acção prevista e desenvolvida, tendo sido determinantes ao longo do processo de planificação, realização e avaliação da intervenção e deste trabalho de projecto.

Em todos os momentos tiveram-se presentes as características da turma, as suas problemáticas, os pressupostos teóricos que nortearam a intervenção, os objectivos deste trabalho de projecto e a própria acção desenvolvida periodicamente, num processo cíclico e em espiral de recolha e análise de dados para a sua planificação, intervenção e avaliação. Deste modo, procurou-se realizar uma acção fundamentada e segundo o referido processo cíclico, na turma de intervenção, que se traduzisse em mudanças visíveis e capazes de se perpetuar, alcançando-se os objectivos definidos para este trabalho de projecto. Os enfoques deste trabalho de investigação-acção na turma direccionaram-se assim, para a promoção de mudanças e melhorias no contexto e dinâmicas de sala de aula e do grupo de alunos, através de uma forte parceria pedagógica com a professora da turma e respectiva divulgação das práticas implementadas junto da comunidade escolar.

Através de uma reflexão fundamentada sobre as problemáticas diagnosticadas, características da turma, pressupostos teóricos apresentados por vários autores e objectivos gerais deste trabalho, definiu-se e estruturou-se a planificação global dessa intervenção, que orientou toda a acção desenvolvida. No ponto seguinte é apresentada essa planificação global, que contempla os objectivos gerais e específicos, estratégias e actividades, bem como os recursos e avaliação previstos e orientadores da intervenção perspectivada para cada contexto diagnosticado. Naturalmente, para a sua operacionalização, houve necessidade de fazer o desdobramento dessa planificação global em várias sessões de intervenção semanais, explanadas nos subpontos seguintes. De cada uma delas consta a necessária planificação semanal, a descrição do processo de operacionalização, a avaliação da consecução dos objectivos previstos e a reflexão sobre essa sessão, para que, num processo cíclico e em espiral, se pudesse fundamentar e orientar a contínua intervenção a curto prazo, sempre suportada pelos pressupostos teóricos definidos, considerando-se a diversidade e heterogeneidade da turma, procurando que esta se transformasse numa mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem e inclusão de todos os alunos da turma com todos.

4.2.1. Planificação global da intervenção

Considerando os objectivos deste trabalho de projecto e as características e necessidades da turma, os seus pontos fortes e menos fortes, a preceder toda a acção, elaborou-se a planificação global da intervenção que se realizou semanalmente, nos meses de Fevereiro de 2010 a Junho de 2010.

Tal como foi referido anteriormente, são várias as problemáticas diagnosticadas nesta turma, tanto ao nível das características do grupo-turma, nomeadamente a carência do desenvolvimento de competências sociais, como ao nível da dinâmica da prática pedagógica implementada, de onde ressalta uma inutilização da diversidade e heterogeneidade do grupo em seu próprio benefício e inclusão de todos os alunos. Deste modo, a intervenção foi planificada e desenvolvida prioritariamente em contexto de sala de aula e do grupo-turma, com o necessário envolvimento da professora da turma, numa parceria de cooperação em todos os momentos da prática pedagógica, e da comunidade escolar.

Para uma melhor orientação e compreensão da intervenção que se previu realizar, elaborou-se a respectiva tabela de planificação global da intervenção (tabela 2). Pela sua análise, verifica-se que no contexto de sala de aula se procurou intervir para provocar mudanças ao nível da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem e da diferenciação pedagógica, que se quis inclusiva. Neste sentido, foram definidos objectivos gerais e específicos de modo a permitir a introdução de novas práticas, estratégias e hábitos de trabalho na turma, considerando, atendendo e utilizando em simultâneo a diversidade, heterogeneidade e necessidades de todos os alunos, incluindo dos alunos 5, 9, 11, 12 e 13, considerados com necessidades educativas especiais. Decidiu-se igualmente intervir ao nível de todo o grupo de alunos, procurando contemplar a aquisição de objectivos ao nível da cognição, sócio-afectivos e comportamentais, com o propósito de se alcançarem melhorias nos resultados académicos dos alunos, promover a utilização de competências sociais e comportamentos mais salutareis entre si, melhorando o seu gosto e interesse pelo processo de ensino-aprendizagem e pelas suas capacidades. Uma vez que estes dois grandes contextos de intervenção se desenvolvem prioritariamente ao longo do processo de ensino-aprendizagem, transversalmente definiram-se estratégias, actividades e recursos necessários à operacionalização desses objectivos. No caso das estratégias e actividades, estas passam sobretudo pela implementação de actividades de ensino-aprendizagem cooperativa, integrados no programa das diferentes disciplinas.

Seguiram-se os conselhos e fizeram-se adaptações das diferentes propostas de actividades apresentadas por Johnson e Johnson (1987), Slavin (1995) e Lopes e Silva (2009), por se considerarem as mais adequadas e necessárias ao grupo-turma e às dinâmicas da sala de aula, com o propósito de se alcançarem os objectivos previstos.

Na tabela 2 de planificação global da intervenção, constata-se ainda o envolvimento do contexto de parceria pedagógica, com a professora titular de turma, imprescindível para se alcançarem os objectivos previstos para o contexto de sala de aula e de grupo-turma. Através do envolvimento e da parceria pedagógica com a professora titular da turma, pretendeu-se a criação de espaços e rotinas de auto-formação, apoio, cooperação e partilha, proporcionados pela comunicação presente nos momentos de estruturação da planificação, avaliação e reflexão sobre cada sessão de intervenção. Definiram-se objectivos gerais e específicos para essa parceria, que se previu ocorrer a diversos níveis, bem como as estratégias, actividades e recursos potenciadores dessa cooperação.

Finalmente, a intervenção incidiu também ao nível da comunidade escolar, com o principal propósito de divulgar a metodologia, trabalhos e resultados alcançados com este trabalho de projecto, procurando informar sobretudo os docentes das inúmeras vantagens inerentes à metodologia de aprendizagem cooperativa e ao trabalho de tutoria entre pares, como respostas necessárias para uma diferenciação pedagógica inclusiva. Foram definidos os objectivos gerais e específicos, bem como as estratégias e recursos necessários à sua operacionalização.

Por fim, na tabela 2, registaram-se os instrumentos de avaliação requeridos para a verificação da consecução dos objectivos traçados, instrumentos esses que foram transversais a todos os contextos e níveis de intervenção, pois os seus contributos revelar-se-iam necessários e influentes em todos eles.

Tabela 2 - Planificação global da intervenção

Contextos e níveis de intervenção		Objectivos gerais	Objectivos específicos	Estratégias/ actividades	Recursos	Avaliação
Sala de aula	Dinâmica do processo de ensino-aprendizagem	- Implementar o processo de ensino-aprendizagem;	- Estimular a aquisição de competências e objectivos previstos para o 1º Ciclo do Ensino Básico, 2º e 3º ano de escolaridade da turma e áreas curriculares planificadas;	- Actividades de aprendizagem cooperativa, na área de Língua Portuguesa:	- Alunos da turma;	- Diálogo vertical e horizontal;
		- Implementar metodologias de trabalho de pares e em grupo;	- Realizar actividades de aprendizagem cooperativa;	- “Verificação em pares”: correcção ortográfica;	- Professora titular da turma;	- Diálogo informal com a professora da turma e outros docentes;
		- Desenvolver actividades de aprendizagem autónoma com os colegas;	- Realizar actividades que permitam a cada aluno dar o seu contributo para o	- “Receitas com letras”: construção de história com a estratégia de incentivo à participação “senhas para falar”;	- Material de escrita;	
		- Implementar novos espaços de trabalho na		- “Cabeças numeradas juntas”: actividade de carácter funcional de análise e construção de	- Material de pintura;	- Entrevista com a

		<p>organização da sala de aula;</p> <ul style="list-style-type: none">- Proporcionar feedback imediato aos alunos;- Obter <i>feedback</i> imediato sobre desempenhos dos alunos;- Criar rotinas de reflexão sobre desempenhos;- Tornar elástico o espaço da sala e mobiliário para as aprendizagens.	<p>produto final;</p> <ul style="list-style-type: none">- Organizar actividades orientadas para o diálogo, a troca de diferentes saberes entre alunos;- Implementar momentos de trabalho de tutoria entre pares;- Introduzir progressivamente ficheiros de trabalho autónomo;- Estimular a auto-avaliação e heteroavaliação na turma;- Incutir hábitos de reflexão nos alunos e nos grupos sobre os trabalhos realizados;- Movimentar com flexibilidade crescente mesas e cadeiras.	<p>anúncios de jornal;</p> <ul style="list-style-type: none">- “Personagem mistério”: construção de texto descritivo com palavras proibidas;- “Know-Want-Learn”: leitura, interpretação e compreensão de obra de autor;- Actividades de aprendizagem cooperativa, na área de Matemática:- “Jigsaw”: exploração, construção e registo de figuras com tangram;- Resolução cooperativa de situações problemáticas de raciocínio em várias estações com manipulação de materiais;- Actividades de aprendizagem cooperativa, na área de Estudo do Meio:- “Verdade ou Mentira?”: actividade de revisão e sistematização de conteúdos trabalhados;- “Mini-investigações”: actividades experimentais de laboratório;- Actividades de aprendizagem cooperativa, na área de Expressão Plástica:- Construção de quadros de pintura abstracta com vários materiais, de forma cooperativa;- Actividades de aprendizagem cooperativa, na área de Expressão Dramática:- Dramatização de pequenas peças de teatro em grupos;- Actividades de aprendizagem cooperativa, na área de Educação Física:- Jogos cooperativos;- “PeddyPaper”;- Trabalho de tutoria entre pares;- Trabalho individual;- Trabalho individualizado;- Trabalho de grupo cooperativo;- Resolução de fichas de trabalho;- Resolução de fichas de verificação de	<ul style="list-style-type: none">- Cadernão;- Cartões de papéis;- Certificados e outros incentivos;- Fichas de auto-avaliação,- Fichas de hetero-avaliação;- Fichas de trabalho;- Fichas de registo;- Fichas de verificação de conhecimento;- Ficheiros auto-correctivos;- Casinha do teatro;- Grelhas de registo de avaliação;- Grelhas de pontuações dos grupos;- Manuais, dicionários, enciclopédias, atlas, livros de histórias e de conhecimento geral;- Material didáctico de Matemática, Estudo do Meio e Educação Física;- Planificações semanais;- Quadro e canetas de	<p>professora titular de turma;</p> <ul style="list-style-type: none">- Fichas de auto-avaliação;- Fichas de hetero-avaliação;- Fichas de trabalho;- Grelhas de avaliação dos conhecimentos dos alunos;- Grelhas de avaliação dos objectivos das intervenções;- Observação directa;- Produções individuais dos alunos;- Produções dos grupos de trabalho;- Reflexões semanais.	
	Diferenciação pedagógica inclusiva	<ul style="list-style-type: none">- Organizar actividades orientadas para a inclusão de todos os alunos;- Organizar actividades que contemplem a heterogeneidade da turma;- Atender às diferenças de estilos de aprendizagem dos alunos, incluindo dos alunos 5, 9, 11, 12 e 13, de forma inclusiva;- Diversificar instrumentos do processo de ensino-aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none">- Realizar actividades de aprendizagem cooperativa;- Orientar e ajudar os alunos nas tarefas propostas;- Criar materiais pedagógicos diferenciados, integrados numa temática comum, considerando as competências e necessidades dos diferentes alunos;- Utilizar vários apoios (visuais, auditivos, tácteis...) na exploração de conteúdos.				
Grupo turma	Cognitivo	<ul style="list-style-type: none">- Melhorar o rendimento escolar dos alunos;- Desenvolver metodologias personalizadas de trabalho;- Estimular a aquisição de estratégias de resolução de situações problemáticas;- Estimular a zona de desenvolvimento proximal dos alunos;- Estimular o pensamento metacognitivo;- Desenvolver competências de comunicação oral;- Estimular o pensamento crítico.	<ul style="list-style-type: none">- Acelerar o rendimento escolar de todos os alunos;- Estimular o processamento de informação, raciocínio e comunicação;- Estimular a recuperação de conceitos anteriores para realizar novas aprendizagens;- Reter informação oral e escrita;- Explicar ideias e conceitos;- Transpor enunciados orais para outras formas de expressão;- Realizar actividades cooperativamente;- Praticar competências de comunicação nos alunos;- Treinar competências de comunicação e argumentação;- Falar de forma clara e audível;				

			<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar desempenhos; - Reflectir sobre as actividades realizadas e desempenhos. 	<p>conhecimentos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento de fichas de auto-avaliação individual; 	<p>escrita;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Póster com elementos para o bom funcionamento do grupo de aprendizagem cooperativa; 	
	Sócio-afectivo	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver relações interpessoais e de cooperação; - Promover a socialização das aprendizagens; - Promover a interação entre pares, em contexto de aprendizagem académica e social; - Estimular o espírito de equipa; - Desenvolver competências sociais básicas; - Desenvolver competências de cooperação; - Promover o aumento da auto-estima; - Melhorar a satisfação e motivação dos alunos pelo processo de ensino-aprendizagem; - Desenvolver estratégias de resolução de conflitos entre alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir e cooperar com colegas em tarefas e projectos comuns; - Cumprir regras de trabalho de grupo e de tutoria de pares; - Cumprir instruções de trabalho de grupo e tutoria de pares; - Criar interdependência positiva entre os alunos; - Gerir eficaz e autonomamente tempos, materiais e tarefas; - Partilhar materiais, tarefas, ideias, informações e opiniões; - Promover nos alunos o treino de competências de argumentação para a defesa do seu ponto de vista; - Treinar competências de comunicação nos alunos, tais como saber escutar atentamente e comunicar de forma clara, pedir esclarecimentos, apresentar sugestões e críticas construtivas; - Esperar com tranquilidade a sua vez; - Elogiar; - Incentivar; - Estimular nos alunos o gosto pelo próprio trabalho desenvolvido e metas alcançadas; - Responsabilizar os alunos perante o sucesso e insucesso de cada um e do grupo de trabalho; - Treinar competências de resolução de conflitos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperação na organização dos grupos heterogéneos de alunos; - Cooperar na orientação da organização do espaço da sala; - Cooperação com a professora na explicação das propostas de trabalho aos alunos; - Cooperação com a professora na sistematização dos conteúdos trabalhados; - Auto-avaliação interna nos grupos e individual; - Heteroavaliação entre grupos e nos grupos; - Reflexão em grande grupo; - Utilização de cartões de papéis a desempenhar pelos alunos internamente nos grupos; - Resolver ficheiros, utilizando autónoma e responsabilmente a respectiva autocorreção; - Exploração com os alunos sobre os elementos essenciais ao bom funcionamento dos grupos de aprendizagem cooperativa; - Exploração com os alunos das competências sociais básicas para a cooperação e socialização; 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador, colunas, vídeo-projector, impressora, máquina fotográfica, fotocopiadora, scanner; - Cartolinas, papel, colas, fita-colas, tesouras; - Materiais de desperdício; - Materiais da natureza; - Painéis de exposição; - Pioneses; - Tampas e saco de pano; - Jornais; - Material de medição; - Etc. 	
	Comportamentos e atitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o sentido de empatia; - Incentivar comportamentos de maior persistência e perseverança nas tarefas; - Desenvolver comportamentos de procura e aceitação de ajuda; - Estimular a progressiva autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver competências de respeito mútuo; - Treinar capacidades de autocontrolo para aceitar resultados; - Compreender perspectivas diferentes das suas; - Permanecer na tarefa; - Pedir ajuda a colegas e professores; - Aceitar ajuda de colegas e professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de grelhas de resultados finais das equipas em cada actividade e de certificados como recompensa pelos desempenhos. 		
Parceria pedagógica		<ul style="list-style-type: none"> - Divulgar a metodologia de aprendizagem cooperativa; - Implementar uma cooperação, parceria e partilha com a 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar os pressupostos teóricos da aprendizagem cooperativa, cotejando com a perspectiva prática; - Partilhar recursos com 	<ul style="list-style-type: none"> - Reunião inicial sobre a aprendizagem cooperativa com entrega de documentação relativa à temática; - Reunião de preparação da intervenção na turma; 	<ul style="list-style-type: none"> - Professora titular da turma; - Documento “Métodos de 	

	<p>professora titular;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver rotinas de planificação, avaliação e reflexão cooperada com a professora titular de turma; - Trabalhar cooperativamente com a professora titular na abordagem de conteúdos programáticos; - Cooperar com a professora na implementação de estratégias de diferenciação pedagógica inclusiva. 	<p>a professora titular de turma;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificar sessões de actividades de aprendizagem cooperativa na turma com a professora; - Avaliar e reflectir sobre desempenhos e produções dos alunos após a realização de cada sessão de intervenção; - Realizar avaliações e reflexões intermédias e finais sobre a intervenção global; - Colaborar com a professora na prática lectiva quotidiana; - Cooperar com a professora na implementação de actividades de aprendizagem cooperativa e de trabalho de tutoria entre pares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões semanais de planificação; - Reuniões semanais de avaliação e reflexão; - Entrevista à professora em Abril sobre a intervenção realizada e a realizar; - Entrevista à professora em Junho sobre a intervenção realizada; - Presença e participação assídua, pontual e diária na sala de aula; - Operacionalização cooperada das sessões planificadas; - Presença em reunião de avaliação do aluno 12 à CIF. 	<p>aprendizagem cooperativ a na sala de aula”;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelhas de planificação; - Diário de registo; - Guiões de entrevistas; - Materiais para operacionalização das sessões planificadas. 	
Comunidade escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Reforçar a relação sala de aula/ escola/ comunidade; - Divulgar a metodologia de aprendizagem cooperativa; - Colaborar em projectos e actividades previstos no Plano Anual de Actividades da escola; - Envolver outros elementos da comunidade escolar no processo de ensino-aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgar as actividades realizadas em cada sessão junto do grupo de docentes da escola; - Divulgar as produções dos alunos realizadas no âmbito das intervenções; - Realizar actividades de interacção e de cooperação com as crianças do jardim-de-infância; - Dinamizar, cooperar e participar na festa final de ano dos alunos; - Dinamizar, cooperar e participar na actividade “Sacodopó” com os alunos; - Participar em actividades recreativas com os alunos promovidas pela escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposições de trabalhos dos alunos; - Conversas informais com outros professores da escola; - Actividades do Plano Anual de Actividades; - Actividade “Sacodopó” de inclusão da comunidade; - Realização de actividades com os alunos para divulgação de metodologia na comunidade escolar; - Realização de actividade de aprendizagem cooperativa intergeracional com crianças do jardim-de-infância. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos da turma; - Docentes da escola e do jardim-de-infância; - Materiais para a dinamização das actividades; - Alunos da escola; - Encarregados de educação, pais, familiares, amigos. 	
Calendarização	De Fevereiro a Junho de 2010				

4.2.2. Planificação, intervenção, avaliação e reflexão a curto prazo

A intervenção realizada com a turma desenvolveu-se semanalmente, segundo o pré-estabelecido plano de acção, anteriormente apresentado. Considerando os pressupostos teóricos que a nortearam, a intervenção desenrolou-se em contexto de sala de aula. Naturalmente, o enfoque da intervenção residiu na socialização das aprendizagens dos alunos e na socialização de todos e de cada aluno com todos. Para que se alcançasse o sucesso neste desempenho, houve necessidade de estruturar toda a acção desenvolvida, pelo que se estabeleceram previamente momentos rotineiros na semana, com objectivos próprios.

A anteceder todas as semanas de intervenção, realizaram-se com a professora titular duas reuniões de preparação. Foram objectivos destas reuniões dar a conhecer à professora os pressupostos teóricos que fundamentariam a acção, incluindo a educação inclusiva, diferenciação pedagógica inclusiva, parceria pedagógica e estratégias de aprendizagem cooperativa, basilares na socialização das aprendizagens, sensibilizar a docente para a metodologia de trabalho em aprendizagem cooperativa. Para um melhor entendimento do tipo de trabalho a desenvolver, bem como da sua fundamentação teórica, elaborou-se um documento (anexo 36), de carácter prático, do qual constam diversas propostas de estratégias de aprendizagem cooperativa. Este documento foi entregue à professora da turma na primeira reunião realizada. A docente demonstrou grande receptividade e entusiasmo em poder vir a aplicar tais estratégias na turma, após um trabalho em torno das necessárias competências sociais.

Privilegiando a parceria pedagógica, baseada numa salutar partilha e apoio mútuo, todas as semanas de intervenção foram planificadas cooperativamente com a professora da turma. Foram objectivos das reuniões de planificação rever as necessidades e evoluções que os alunos demonstraram aquando da última intervenção, utilizar essa informação na ponderação sobre os objectivos da intervenção da nova semana, realizar uma escolha reflectida das actividades a implementar e o método de aprendizagem cooperativa a utilizar.

Em todas as planificações, procurou-se fundamentar devidamente as escolhas das actividades a propor aos alunos, pelo que se basearam as mesmas na opinião de vários autores de diferentes áreas do domínio da didáctica e da pedagogia.

Durante e após a operacionalização das planificações das intervenções, também se procurou manter e fomentar a parceria pedagógica. De facto, essa parceria estendeu-se aos momentos privilegiados para a reflexão sobre a intervenção. Essas reuniões de reflexão, realizadas maioritariamente no final da semana ou do último dia de intervenção semanal, tiveram como principais objectivos reflectir sobre a execução da planificação, considerando o método utilizado, os objectivos traçados, a funcionalidade dos grupos de trabalho, as competências cognitivas e sociais desenvolvidas, o papel do professor e a avaliação dos desempenhos. Foram também objectivos reflectir sobre o trabalho realizado pelos alunos, ao nível dos seus desempenhos académicos e sociais, fazer o levantamento de necessidades do grupo, identificar o que foi particularmente conseguido na intervenção semanal, identificar eventuais mudanças a implementar,

fruto de dificuldades sentidas, e, finalmente, reflectir sobre essas pistas obtidas e decidir as linhas gerais do trabalho de intervenção da semana seguinte.

Sobretudo, é através deste modelo de estruturação do trabalho desenvolvido que se garante a natureza de investigação-acção deste projecto. O pensamento reflexivo, as interpretações e análises críticas da informação recolhida sistematicamente no contexto de intervenção, inerente ao processo de planificação e operacionalização da mesma, é responsável pelo desenvolvimento do modelo de acção, guiando orientações essenciais para a tomada de decisões futuras sobre o caminho a percorrer, com o intuito de alcançar os objectivos traçados para a turma, mantendo um ambiente de aprendizagem cooperativo, inclusivo e salutar, para todos os alunos e professora, com todos.

Pontualmente, houve necessidade de se reunir mais do que duas vezes por semana para analisar materiais construídos, para uma reflexão intermédia semanal, para ponderar sobre eventuais alterações a implementar, para tomar conhecimento de mudanças ocorridas na turma ou de outros assuntos de interesse para esta investigação.

Nos subpontos seguintes, encontram-se explanadas as 15 intervenções semanais realizadas. Primeiramente é feita a contextualização das actividades propostas e da respectiva tabela de planificação da sessão. Nesse texto foca-se o tema e contextos onde decorrerá a acção, relacionando as escolhas do método a utilizar, das actividades a propor e dos materiais utilizados, com a sua justificação teórica, face às necessidades anteriormente apresentadas pelo grupo, informação obtida das reflexões que antecedem todos os momentos de planificação.

Segue-se um descritivo da intervenção realizada, bem como a avaliação dos objectivos previstos, sintetizados em tabela. Finalmente, é apresentada a reflexão sobre essa semana. Neste texto procura-se evidenciar e ponderar sobre os objectivos que foram ou não alcançados, eventuais alterações necessárias a introduzir no processo, dificuldades ou necessidades futuras evidenciadas pelo trabalho dessa semana e a evolução apresentada pelos alunos. São ainda enfoques desta ponderação o método utilizado e as actividades escolhidas, a produtividade dos grupos, a adesão dos alunos e o grau de interdependência positiva alcançado nos grupos. Reflecte-se ainda sobre a qualidade da parceria estabelecida com a professora da turma, a continuidade que as propostas de actividades conhecem a cargo da professora e o envolvimento da comunidade educativa.

4.2.2.1. Semana de 22 a 26 de Fevereiro de 2010

Esta primeira semana de intervenção teve como meta experimentar os alunos na aprendizagem cooperativa, privilegiando simultaneamente a aquisição de competências sociais e académicas. Uma vez que o background dos alunos da turma não lhes proporcionou experiências em torno do trabalho de grupo,urgia dotá-los de competências interpessoais e grupais imprescindíveis para esta metodologia de trabalho. Tal como Lopes e Silva (2009) afirmam, sentar os alunos ao lado uns dos outros, não garante necessariamente que estes façam um trabalho de grupo. Há que reflectir sobre as variantes a implementar. Tendo como pano de fundo essa necessidade, optou-se por combinar este trabalho com a aprendizagem cooperativa, inculcando em todos os alunos a responsabilidade pelo sucesso do grupo e, conseqüentemente, de si próprio.

Deste modo, recorreu-se à utilização de cartões de papéis a desempenhar nos grupos, adaptado da proposta de Lopes e Silva (2009), por proporcionarem a aquisição progressiva das referidas competências, consideradas basilares para o sucesso dos grupos cooperativos e, concomitantemente da aprendizagem cooperativa e sucesso académico. Tal como os autores referem, considera-se que os cartões de papéis ajudam a clarificar o que se espera que cada um cumpra no grupo, para além das tarefas, contribuindo assim para que todos participem e fortaleçam na produtividade no grupo. Espera-se que progressivamente os alunos sejam capazes de cumprir os papéis no grupo sem necessitarem de recorrer a este recurso, o que lhes conferiria a desejada autonomia.

Concretamente, a proposta de trabalho desta semana emergiu da necessidade de sistematizar aprendizagens realizadas pelos alunos no âmbito dos conceitos inerentes à classificação dos animais, também no sentido de proporcionar à professora informação sobre as mesmas, a fim de aferir sobre a continuação da exploração da unidade didáctica planeada. Decidiu-se, pois, que faria todo o sentido recorrer, nesta primeira sessão de intervenção, à estratégia “verdade ou mentira”, adaptada da proposta de Lopes e Silva (2009). Segundo os autores, trata-se de um método ideal para ser aplicado numa fase inicial da aquisição de competências de aprendizagem cooperativa. Assim, elaborou-se a respectiva planificação (tabela 3) de onde consta a informação essencial para a aplicação da actividade.

Tabela 3 - Planificação da intervenção da semana de 22 a 26 de Fevereiro de 2010

Contexto	Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades	Recursos	Avaliação
Sala de aula	- Cumprir as regras estipuladas para o trabalho de grupo;	- Falar na sua vez; - Falar baixo durante o trabalho em grupo;	- Breve revisão sobre os animais, usando a técnica da “Tempestade de Ideias”, como preparação para a	(anexo 37) - Cartaz do trabalho em	- Diálogo vertical e horizontal;

<ul style="list-style-type: none"> - Permanecer na tarefa; - Cooperar entre si em tarefas e projectos comuns; - Identificar animais; - Identificar características de animais; - Explicar à turma uma ideia; - Caracterizar o seu desempenho e o do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manter-se junto do grupo; - Cumprir o seu papel no grupo; - Dizer um de animal (alunos 5, 9, 12 e 13); - Dizer uma característica do animal; - Ficar em silêncio durante a leitura das frases; - Dizer porque é que a frase é verdade ou mentira (todos excepto 5 e 13). 	<p>actividade de aprendizagem cooperativa “Verdade ou Mentira”¹;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formar quatro grupos heterogéneos; - 1ª parte (activar conhecimentos prévios): realizar uma “tempestade de ideias” sobre a unidade dos animais. Realizar esquema com a informação dada pelos alunos e procurar focar onde se deslocam, condições influentes do seu habitat (água, ar, temperatura, luz e solo), como vivem (animais domésticos e selvagens; animais que hibernam, que migram, que armazenam água), como se classificam (animais vertebrados – batráquios, aves, peixes, mamíferos, répteis; animais invertebrados – vermes, insectos e moluscos); - 2ª parte (os alunos escrevem 3 frases verdadeiras (verdade) ou falsas (mentira) sobre essa matéria): dar exemplos de frases com esses conceitos e pedir aos grupos que digam se é uma mentira ou verdade, justificando (p.e. A vaca é um animal selvagem e é mamífero). - Conversar com os alunos sobre como se trabalha em grupo. Usar o cartaz; - Explicar a utilização de cartões com os papéis no grupo. Entregar a cada grupo um cartão de cada tipo (em cada grupo haverá um secretário, um leitor, um sonoplasta e um verificador) e orientar a atribuição desses papéis nos grupos; - Explicar a tarefa, distribuir o material (folhas para as verdades e mentiras, 1 por grupo) e dar início à actividade; - 3ª parte (apresentar): explicar que cada grupo, após terem escrito as verdades e mentiras, à vez irão ler cada uma aos outros grupos. Estes devem reunir para reflectir sobre a veracidade da frase apresentada. A um dado sinal, um dos elementos de cada grupo levanta o cartão da verdade ou mentira correspondente. Entregar a cada grupo os cartões; - Dar início à actividade. Escolher um grupo para justificar a escolha e perguntar aos outros se têm algo a acrescentar. Fomentar o debate em caso de respostas desiguais; - Resumir a matéria oralmente e reflectir sobre prestações; - Realizar auto-avaliação de grupo e individual. 	<p>grupo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartões da verdade e da mentira; - Cartões para os papéis a desempenhar; - Fichas de auto-avaliação de grupo; - Fichas de auto-avaliação individual; - Folhas de registo; - Manual de Estudo do Meio; - Material de escrita; - Quadro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de auto-avaliação de grupo; - Fichas de auto-avaliação individual; - Fichas de trabalho; - Grelha de avaliação; - Observação directa; - Reflexão sobre a sessão de intervenção.
--	---	--	---	---

Descrição da intervenção

Nesta sessão de intervenção estavam presentes 13 alunos, pelo que faltaram os alunos 10 e 11. A professora da turma preparou a turma para a actividade que se iria desenrolar, explicando o motivo da presença da investigadora justificando o tipo de trabalho que se iria desenvolver. Dispuseram-se as mesas da sala para facilitar o trabalho de grupo, com ajuda dos alunos. Formaram-se quatro grupos de trabalho heterogéneos: alunos 2, 8 e 12; alunos 4, 5 e 7; alunos 6, 9 e 14; e alunos 1, 3, 13 e 15.

¹ Adaptada de Lopes e Silva (2009, p. 175).

Cooperando com a professora da turma, fez-se uma rápida revisão dos conteúdos abordados por ela na semana anterior, utilizando a estratégia do “turbilhão de ideias”. Elaborou-se uma árvore de conceitos, com respectivos exemplos. Posteriormente, introduziu-se a primeira parte da actividade. Explicou-se aos alunos que, em grupo teriam de criar 3 frases sobre os conteúdos revistos. Essas frases poderiam ser mentiras ou verdades. Foram dados exemplos. Perguntou-se se seriam verdades ou mentiras e pediu-se que justificassem as respostas. Compreendidos que foram os exemplos, explicou-se que teriam de elaborar esses três exemplos no grupo. Antes de dar início à actividade, realizou-se uma exploração do conceito de trabalho de grupo, com apoio do póster. Com base na informação que os alunos deram, e em conjunto com a professora da turma, salientaram-se as condições essenciais para o bom funcionamento do grupo. Introduziram-se e distribuíram-se os cartões de papéis a desempenhar no grupo. Explicou-se que consistiam numa ajuda para que no grupo todos soubessem o que teriam de fazer, para além da tarefa. Demonstrou-se que cada cartão possui de um lado o título do papel a cumprir e, do outro lado, vários exemplos e frases que ajudariam a clarificar essa função. Apelou-se a que reflectissem sobre quem no grupo teria ou poderia desempenhar determinado papel. Destacou-se os casos de alguns alunos que ainda não dominavam a leitura e que, por isso, seria útil que outro membro do grupo assegurasse os papéis ligados a essa competência, sendo que todos obrigatoriamente iriam ter um papel a cumprir. Referiu-se que para esta actividade cada grupo contaria com um secretário, um leitor, um sonoplasta e um verificador. Pediu-se a um elemento do grupo para ler a parte de trás de um dos cartões. Foi feita a sua interpretação, tiraram-se dúvidas e deram-se exemplos de actuações correctas a desempenhar pela pessoa dona daquele papel. Assim, o secretário teria de registar por escrito as decisões, as ideias principais e outras produções do grupo. Ao leitor competiria ler enunciados, ler as produções escritas da equipa, para a turma e para o grupo. O sonoplasta, explicação feita com alusão à raiz da palavra, ficaria responsável por relembrar os colegas acerca da necessidade de se fazer pouco barulho para não se perturbar os outros grupos e, como tal, seria o responsável por controlar o nível de ruído produzido pelo grupo. Finalmente, o verificador estaria encarregue de confirmar que todos trabalhavam, realizar correcções ao trabalho e preservar o que foi construído pelo grupo. Orientou-se a distribuição desses papéis nos grupos. Entregaram-se as folhas de registo, uma por grupo. Deu-se início à actividade. Circulou-se pelos grupos, observando o seu trabalho e fazendo algumas correcções a nível de atitudes.

Quando todos os grupos terminaram, explicou-se que de seguida se iria proceder à leitura das frases produzidas (anexo 37). O grupo que lesse não poderia argumentar sobre ela e teria de se manter em silêncio, enquanto os restantes grupos deveriam reunir e concluir sobre a veracidade da informação dada por essa equipa. A um dado sinal, um elemento de cada grupo levantaria o cartão correspondente à conclusão a que haviam chegado na equipa. Entregou-se aos grupos os respectivos cartões. Deu-se início à leitura das frases. Em conjunto com a professora da turma, realizou-se a correcção e respectiva argumentação das escolhas. Em duas frases houve discordância entre os grupos. Um dos grupos defendia que a frase era mentira, enquanto os restantes grupos afirmavam que era verdade. Pediu-se que o secretário do grupo explicasse porque era mentira. O verificador, aluno 6, argumentou que não concordava, sem deixar que o secretário apresentasse as razões. Afirmou também que o erro era dos outros elementos do grupo, porque ele sabia que era verdade, mas não seguiram a sua sugestão. Perguntou-se se ele tinha procurado explicar aos colegas o seu ponto de vista. Todos disseram que não. Utilizou-se esta situação para explicar ao grupo e à turma a essência do espírito de equipa, salientando valores tais como a solidariedade para com a equipa, capacidade de resolução interna de conflitos, de partilha e de argumentação. Por fim, foi feita uma reflexão oral conjunta sobre a actividade, prestações e produtividade das equipas. Cada aluno preencheu a ficha de auto-avaliação do seu desempenho e do seu grupo (anexo 37). Em equipa, realizaram uma ficha auto-avaliação (anexo 37).

Avaliação da intervenção

Após a intervenção, elaborou-se a respectiva grelha de avaliação (tabela 4). Da sua análise, observa-se que foi ao nível dos objectivos sociais onde residiram maiores dificuldades, especificamente no cumprimento do seu papel no grupo. Nenhum aluno cumpriu na íntegra o papel a si atribuído, contudo, todos tentaram, uma vez que nenhum aluno se recusou a fazê-lo. Quanto ao objectivo de “falar na sua vez”, registaram-se algumas sobreposições e incumprimentos desta regra. Por outro lado, quanto à necessidade de manter um tom de voz adequado durante a tarefa, os alunos manifestaram dificuldades, pelo que houve necessidade de se apelar aos “sonoplastas” dos grupos que, atempadamente intervissem. Observando ainda a tabela, é visível que todos foram capazes de se manter junto do seu grupo, durante a execução de toda a actividade. Quanto aos objectivos de conteúdos académicos, os alunos 5, 9, 12 e 13 foram capazes de, facilmente, enunciar animais para a construção frásica. A nível da

enunciação de características de animais, objectivo traçado para os restantes alunos da turma, todos foram capazes de apontar pelo menos uma característica. No que concerne ao objectivo “ficar em silêncio durante a leitura das frases”, observa-se na tabela 4 que o aluno 13 apresentou dificuldades em se manter em silêncio. Finalmente, foi ao nível das explicações orais justificativas da escolha do grupo, sobre a veracidade da frase apresentada, que se registaram as maiores dificuldades. Observando os dados da última linha da tabela 4, constata-se que os alunos 5, 13 e 14 apresentaram com limitações os factos que contestavam ou atestavam a veracidade ou falsidade da frase. Apenas os alunos 1, 2 e 8 exprimiram sem dificuldades as suas razões.

Tabela 4 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 22 a 26 de Fevereiro de 2010

Objectivo \ Aluno (a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Fala na sua vez	B	A	A	C	A	B	A	B	A	--	--	C	B	B	B
Fala baixo durante o trabalho em grupo	C	B	B	C	B	C	B	C	B	--	--	C	B	C	B
Mantém-se junto do grupo	A	A	A	A	A	A	A	A	A	--	--	B	A	A	A
Cumprir o seu papel no grupo	C	B	C	B	C	B	C	C	C	--	--	C	B	C	C
Diz um de animal	--	--	--	--	A	--	--	--	A	--	--	A	A	--	--
Diz uma característica do animal	A	A	B	A	--	B	B	B	--	--	--	--	B	B	A
Fica em silêncio durante a leitura das frases	B	A	A	A	A	B	A	B	A	--	--	B	C	A	A
Diz porque é que a frase é verdade ou mentira	A	A	B	B	C	B	B	A	--	--	--	--	C	C	B

Legenda: A – sim B – quase sempre C – às vezes D – não

Reflexão sobre a intervenção

No final desta primeira semana de intervenção, com base nos resultados da prestação dos alunos e da avaliação realizada, concluiu-se que existiu uma excelente adesão à metodologia de trabalho de grupo por todos os alunos da turma, o que muito surpreendeu a professora. Segundo as suas palavras, aguardava com expectativa a postura e o comportamento que os alunos iriam assumir, especialmente os alunos 12 e 13. De facto, tal comportamento foi um dos aspectos positivos desta intervenção. O aluno 12 demonstrou-se mais atento e interessado sobretudo pela atribuição de uma tarefa concreta no grupo, sem a qual a sua equipa não teria sucesso. Ao lhe ser atribuída uma tarefa, dotada de responsabilidade, na qual todos na equipa o apoiariam para que tivesse sucesso, bem como pela atribuição de um papel a desempenhar como garante da manutenção do bom ambiente e funcionamento da equipa, o aluno demonstrou um grande orgulho, gosto e empenho na sua participação e no trabalho da sua equipa. Conseguiu-se também um grande e imediato envolvimento do aluno 13 nas tarefas. Apesar de ter referido logo de início que não poderia fazer a actividade porque não sabia ler, o seu grupo mostrou disponibilidade e deu exemplos de como poderiam

ultrapassar, cooperativamente, esse obstáculo. Suportando-se neste apoio, o aluno foi capaz de cumprir criteriosamente as suas tarefas e o seu papel no grupo.

Com efeito, considera-se que a utilização dos cartões de papéis a desempenhar no grupo dotou os alunos de maior organização e segmentação das tarefas a realizar, bem como de uma orientação para a sua actuação, o que estimulou a sua capacidade de argumentação face a discordâncias e sobreposição de papéis. Assim, sabendo cada um a sua tarefa e sabendo todo o grupo a tarefa uns dos outros, a gestão da produtividade e da actuação de todos no grupo foi melhor monitorizada internamente. De facto, considerando ter sido este o primeiro contacto da turma com este tipo de cartões e com regras de trabalho de grupo previamente definidas, a atribuição dos cartões de papéis no grupo funcionou excepcionalmente bem. Após este primeiro contacto, opina-se que a sua utilidade para o funcionamento e sucesso do grupo foi compreendida por todos os alunos. Evidentemente, há necessidade de se realizar um trabalho continuado neste âmbito, para que haja lugar a uma progressiva assimilação pelos alunos dos comportamentos, posturas e papéis que intervêm num grupo e que funcionam como garante do seu sucesso e da aprendizagem cooperativa. Pretende-se que, ao longo da intervenção, aconteça a automatização destes factores e, deste modo, se possa suspender progressivamente a sua utilização, em virtude dessa futura autonomia na gestão e realização de trabalhos em grupo para uma aprendizagem cooperativa.

Face ao sucesso inerente à atribuição dos papéis no grupo, através da utilização dos cartões, que muito contribuiu para o controlo de comportamento e atitudes dos alunos, a professora da turma decidiu, no âmbito da formação do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), planificar para esta mesma semana uma actividade em grupo e recorrer à utilização dos cartões de papéis. Após a sua execução, a professora manifestou surpresa pela grande funcionalidade e controlo que os cartões atribuíram aos grupos. Também a professora formadora residente do PNEP se mostrou surpreendida com os resultados, pelo que pediu autorização para a divulgação desta estratégia na plataforma da respectiva formação, para que todos os professores tivessem acesso e pudessem aplicar. Nas palavras da professora da turma, “O facto de os alunos terem em sua posse um cartão com a identificação da tarefa a desempenhar, permitiu uma boa dinâmica e um sucesso na realização desta actividade, quer ao nível da concretização dos objectivos delineados ao nível da Língua Portuguesa, quer ao nível das competências de trabalho de grupo” (texto retirado da reflexão realizada pela professora da turma sobre a referida sessão no âmbito da formação do PNEP).

A utilização do “turbilhão de ideias”, foi uma escolha que surtiu resultados muito bons, sobretudo por conduzir à mobilização de conhecimento prévio e de pré-requisitos. Assim, a sua aplicação permitiu que se realizasse na turma uma partilha activa e consequente revisão e organização da informação. Apesar de se privilegiar o conhecimento sobre a temática dos animais, activada previamente para que houvesse uma naturalidade na manipulação dessa informação nos grupos, constatou-se que não existiu uma preocupação com a correcção ortográfica das frases criadas pelos grupos. A presença de um “verificador” em cada grupo revelou não ser eficaz quando existiram dúvidas na utilização de determinados casos de leitura, em especial no que concerne aos dígrafos, palavras com “s” ou “z”, “g” ou “j”. No que concerne à apresentação de ideias em público, notou-se que os alunos carecem de competências e de autoconfiança, que os permitam organizar o seu discurso e assim explanar ideias e materiais produzidos.

No que respeita aos grupos de trabalho formados, em parceria com a professora da turma, existiu a preocupação de torná-los o mais heterogéneos possível, para que houvesse um equilíbrio entre equipas, maximizando a aprendizagem de todos os alunos.

Os alunos 4, 6, 8 e 10 manifestaram dificuldades na partilha de tarefas, opiniões e informações para a construção do saber, do conhecimento, do trabalho. Estas dificuldades estenderam-se à aceitação de críticas e opiniões alheias sobre o trabalho próprio, pelo que, nomeadamente, a aluna 8 reagiu de forma mais agressiva quando tal aconteceu. Deste modo, há necessidade de um trabalho continuado a nível das competências sociais, indispensáveis para a implementação da aprendizagem cooperativa, nomeadamente no sentido de fomentar o espírito de equipa, a partilha de ideias, materiais e espaços, a argumentação e o respeito por críticas e opiniões diferentes das suas. Naturalmente, e seguindo as palavras de Lopes e Silva (2009, p. 34), também “as competências sociais podem ser ensinadas da mesma forma que as matérias escolares”, pelo que requerem um treino continuado. Visto que haverá continuidade neste trabalho, os alunos conseguirão ultrapassar estas clivagens iniciais. A resiliência à mudança também é sentida, principalmente, pelos alunos. Mas é com a continuidade do processo que ela se faz de forma mais rápida, eficaz e saudável para todos. Como tal recorrer-se-á às pistas já obtidas sobretudo no que concerne à produtividade, sucesso e cooperação dos grupos. Assim, nesta primeira sessão, constatou-se que o aluno 12 foi plena e salutarmente incluído no seu grupo de trabalho. Existiu uma preocupação da parte dos seus colegas de equipa, embora não totalmente livre de conflitos internos, naturais nesta primeira fase de contacto com o trabalho de

grupo. O aluno encarou e assimilou de imediato as suas funções, mantendo a sua concentração por longos períodos de tempo, o que permitiu a aquisição e partilha de conhecimentos. Verificou-se que a aluna 15 e o aluno 2, embora de equipas diferentes, assumiram desde o início do trabalho atitudes e posturas reveladoras nas necessidades inerentes ao trabalho e à formação de espírito de equipa. A aluna 15 demonstrou ser um elo muito importante, capaz de garantir o sucesso e a união do grupo onde se inserir. O desempenho do grupo onde a aluna se inseriu foi notável, bem como a união verificada, a manutenção da atenção e permanência na actividade. A colaboração e o apoio mútuos de todos foram bastante evidentes. Será, portanto, de considerar uma variação na formação dos grupos com esta aluna, para proveito de toda a turma.

A cooperação que existiu com a professora permitiu uma demonstração muito rica da actividade proposta, cruzando a informação oral com o suporte visual. A monitorização dos grupos tornou-se mais rica, pois existiu uma partilha de informação entre ambas ao longo da execução da actividade, o que favoreceu uma melhor caracterização dos alunos em situação de grupo. Igualmente, durante a planificação e posterior avaliação e reflexão da semana de intervenção, a parceria potenciou uma maior troca e complementaridade de informação.

4.2.2.2. Semana de 1 a 5 de Março de 2010

A planificação desta sessão de intervenção teve como meta principal proporcionar aos alunos um espaço de reflexão sobre os erros ortográficos e outras dificuldades da Língua Portuguesa, em comum com um aumento da autoconfiança em si próprios e nas suas capacidades, mediante o sucesso a alcançar ao longo da execução das tarefas de verificação em pares.

A opção por esta temática, a desenvolver em contexto de sala de aula, surgiu após conversa informal com a professora, que detectara a presença de várias dificuldades ortográficas em textos produzidos pelos alunos, no âmbito de uma actividade planificada por si, integrada na formação do PNEP que frequenta. Também na sessão de intervenção anterior reflectiu-se sobre a necessidade de um trabalho em torno dos casos especiais de leitura, em virtude dos erros detectados nas produções dos alunos. Como tal, decidiu-se que seria útil para o grupo uma sessão que lhes permitisse esclarecer dúvidas e treinar a correcta aplicação dessas condições linguísticas. Cooperando com a professora da turma, foi feita uma análise prévia e detectados erros comuns. Depois de sinalizados, planificou-se a correcção dos mesmos. Decidiu-se

realizar uma adaptação do método de aprendizagem cooperativa “Verificação em pares”, apresentado por Lopes e Silva (2009, p. 161), para o treino e averiguação da aprendizagem em torno das regras ortográficas anteriormente debatidas. Assim, procura-se que os alunos tenham um maior envolvimento na aprendizagem, uma vez que se promove um reforço e oportunidades de correcção e explicação imediatos, da parte do colega. Fryder-Michalczyk (2010) acrescenta que, corrigir o trabalho do colega é muito mais desafiante do que corrigir o seu próprio trabalho. Tomando em consideração as personalidades dos alunos da turma, esta estratégia é a indicada nesta fase. Desejosos de se evidenciarem perante o colega, os alunos procurarão realizar com grande precisão o seu trabalho e a correcção do trabalho do colega, para que não cometam erros que possam vir a depreciar, na sua opinião, o seu valor. Para além de realizarem um trabalho de cooperação com o colega, permite-lhes evitar cometer os mesmos erros que o colega. Deste modo, aprendem uns com os outros, ganham maior autonomia nas tarefas e autoconfiança, ao mesmo tempo que os liberta de comportamentos egoístas e individualistas, pois permitirá que se apercebam que todos podem cometer erros.

Pela necessidade de continuidade apurada anteriormente, nesta semana privilegiou-se também a utilização dos cartões de papéis, instrumentos, por ora, essenciais no controlo e organização de comportamentos e produções nos grupos. Esta actividade culminou com a apresentação à turma do ficheiro de ortografia, com fichas autocorrectivas e dois níveis de dificuldade, abrangendo assim todos os alunos da turma. Na tabela 5 foram explanados, entre outros, os referidos objectivos e execução da actividade, bem como os recursos indispensáveis.

Tabela 5 - Planificação da intervenção da semana de 1 a 5 de Março de 2010

Contexto	Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades	Recursos	Avaliação
Sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar entre si em tarefas e projectos comuns; - Cumprir regras de trabalho em pares; - Esperar com tranquilidade a sua vez; - Permanecer na tarefa; - Descodificar palavras e sílabas; - Cumprir regras gramaticais; - Caracterizar o seu desempenho e o do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elogiar/incentivar o colega; - Esperar pela sua vez ao lado do colega; - Falar baixo para não perturbar os outros colegas; - Cumprir o seu papel no grupo; - Escrever correctamente o plural de palavras terminadas em “ão” (todos excepto alunos 5, 12 e 13) - Colocar “m” antes de “p” ou “b” (todos excepto alunos 5, 12 e 13); - Escrever 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar aos alunos a textos próprios e anónimos com os seus erros ortográficos; - Questionar a turma para que tentem identificar os erros; - Analisar com a turma a regra e generalizar pedindo exemplos; - Escrever no quadro a regra e exemplos da sua utilização; - Repetir o procedimento para confusões ortográficas detectados na utilização de “g” ou “j”, utilização de “m” antes de “p” ou “b”, formação do plural em palavras terminadas em “ão”, ordenação de frases e sílabas, formação de estruturas silábicas com as letras m, n, t, c, l e exploração das palavras “mamã”, “bota”, “polícia”, “menino/a” e “sapato”. - Formar grupos heterogéneos de 2 alunos. - Relembrar regras; - Explicar a actividade de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> (anexo 38) - Cartões com papéis a desempenhar (Aluno A, Aluno B, Treinador, Atleta); - Mini-certificados; - Fichas de auto-avaliação; - Fichas de trabalho (4 modelos); - Fichas de verificação (4 modelos); - Ficheiro de 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo vertical e horizontal; - Fichas de auto-avaliação; - Fichas de trabalho; - Grelha de avaliação; - Observação directa; - Reflexão sobre a sessão de intervenção.

		<p>correctamente palavras com “j” ou “g” (todos excepto alunos 5, 12 e 13);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ordenar escrevendo sílabas de uma palavra (aluna 5 e 13); - Ordenar escrevendo palavras de uma frase (aluna 5 e 13); - Legendar imagens de menino, menina, mãe, sapato, polícia, bota, uva (aluno 12); - Dividir, escrevendo, sílabas das palavras menino, menina, mãe, sapato, polícia, bota, uva (aluno 12); - Ilustrar as palavras menino, mãe, polícia, bota (aluno 12). 	<p>cooperativa “verificação em pares”²</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entregar às duplas os cartões de papéis (Aluno A, Aluno B, Treinador, Atleta). Explicar a sua utilização; - Entregar às duplas a ficha de verificação em pares, com exercícios sobre os casos de leitura anteriormente revistos; - No grupo, os alunos decidem quem será o Aluno A e quem será o aluno B. A cada um deles corresponde uma secção na ficha de trabalho. Têm 5 minutos no máximo para realizar cada conjunto de exercícios das respectivas secções. O primeiro aluno a começar será o Atleta. O outro aluno será o Treinador. O Atleta resolve o seu exercício, explicando o seu raciocínio em voz alta. O Treinador observa a resolução, tira dúvidas, ajuda-o, elogia-o e incentiva-o. Quando terminarem os 5 min., o Treinador corrige os exercícios, com ajuda das fichas de correcção, e discute a correcção com o Atleta. De seguida, invertem os papéis. A ficha passa para o outro colega, que passa a ser o Atleta e realiza os exercícios da sua secção, do mesmo modo, contando com a ajuda do Treinador, anterior Atleta; - Realizar reflexão conjunta sobre dúvidas e desempenhos; - Realizar auto-avaliação; - Contabilizar respostas e atribuir mini-certificados; - Introduzir e explicar o funcionamento do Ficheiro de Ortografia, com níveis e auto-correctivo. 	<p>ortografia;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelhas de registo das pontuações; - Material de escrita; - Vídeo-projector. 	
--	--	--	--	---	--

Descrição da intervenção

Nesta sessão de intervenção estavam presentes 14 alunos. Em parceria com a professora, deu-se início à actividade de análise ortográfica. Projectou-se no quadro branco as diferentes digitalizações de excertos dos trabalhos dos alunos. À medida que cada situação foi analisada, listaram-se regras e os vários exemplos que os alunos deram. Os alunos demonstraram conhecer a regra associada à posição do “m” antes do “p” ou “b”, no entanto confirmaram que se esqueciam de aplicar. Depois de analisadas as situações, explicou-se a actividade seguinte. Relembrou-se as regras de funcionamento em grupo, introduziu-se e explorou-se oralmente com os alunos o factor de incentivo e elogio, essencial perante obstáculos no grupo. Nenhum aluno conhecia o significado de ambas as palavras, pelo que se pediu ao aluno 6 para ler em voz alta a definição do dicionário. Pediu-se exemplos de elogios e incentivos aos alunos.

Formaram-se sete grupos heterogéneos: alunos 1 e 12, alunos 4 e 5, alunos 2 e 15, alunos 7 e 9, alunos 6 e 10, alunos 3 e 14 e alunos 8 e 13. Explicou-se a actividade. Distribuiu-se pelas duplas os cartões “Aluno A” e “Aluno B”, bem como os de papéis a desempenhar, “Treinador” e “Atleta”. Pediu-se que lessem em grupo os dizeres de cada

² Adaptada de Lopes e Silva (2009, p. 161).

cartão. Após a leitura, as mesmas frases foram lidas em voz alta para a turma e foi explicada a sua operacionalização. Entregaram-se aos grupos uma ficha de trabalho. Realizou-se a sua apresentação, focando a sua divisão em duas partes, com as respectivas etiquetas identificativas do aluno que iria resolver cada secção. Assim, o lado esquerdo da ficha seria resolvido pelo Aluno A e o lado direito seria resolvido pelo Aluno B. Explicou-se que em grupo deveriam decidir quem seria o aluno A ou B. O aluno A, o primeiro a começar, designado de “Atleta”, teria cinco minutos para resolver o primeiro exercício. Findo esse tempo, o “Treinador”, colega B, corrigiria os exercícios usando a ficha de correcção. Salientou-se a necessidade de o Atleta acompanhar e discutir essa correcção, bem como do acompanhamento, troca de ideias e de dúvidas durante a execução dos exercícios. Depois de verificados os exercícios, haveria uma inversão de papéis. O aluno B, agora o Atleta, teria também cinco minutos para executar os seus exercícios. O aluno A, o Treinador, assumiria a responsabilidade de ajudar, esclarecer dúvidas, aconselhar e, por fim, recorrer à ficha correctiva para verificar as respostas. Explicou-se que o procedimento continuaria sempre do mesmo modo até que todos os exercícios fossem resolvidos. Deu-se início à actividade. Os alunos 8 e 13 mantiveram-se concentrados na actividade. A aluna 8 frequentemente elogiou o colega. A correcção dos exercícios ficou sempre a cargo da aluna 8, no entanto o colega manteve-se atento ao que a aluna foi dizendo e explicando. O grupo formado pelos alunos 1 e 12 dispersou a sua atenção com frequência. Ambos se ausentaram do seu lugar várias vezes, quando era a vez de o colega realizar os exercícios. Foram advertidos duas vezes. Exemplifiquei-lhes como deveriam agir. Os alunos mantiveram-se atentos durante o resto da actividade. Os alunos 10 e 6 tiveram desentendimentos. O 10 frequentemente depreciou o trabalho do colega. O aluno 6 continuou o trabalho, relembrando-o do que havia sido discutido no início da aula sobre o incentivo. Este aluno frequentemente elogiou o 10. Apenas três dos sete grupos concluíram todos os exercícios. Realizou-se a reflexão conjunta. Os alunos referiram que sentiram mais dúvidas na aplicação do “g” ou do “j”. Reviram-se novamente as regras. Os alunos preencheram a auto-avaliação (anexo 38). No dia seguinte procedeu-se à verificação das correcções e à atribuição de pontos, mediante a tabela previamente construída (anexo 38). Explicaram-se as diferentes escalas de atribuição dos mini-certificados. Afixaram-se na parede os resultados obtidos pelas diferentes equipas. Apresentou-se aos alunos o ficheiro de ortografia. Focou-se o modo como deveria ser utilizado, a existência de dois níveis de dificuldade e das respectivas correcções.

Avaliação da intervenção

Da tabela 6 consta a avaliação da consecução dos objectivos, pelos alunos, previstos para esta sessão de intervenção. É visível que, introduzida uma nova componente social do trabalho do grupo, elogiar/ incentivar o colega, oito alunos interiorizaram-na e aplicaram-na nesta sessão com alguma frequência e adequação ao momento e contexto. Os alunos 10 e 12 não alcançaram este objectivo, por razões divergentes. O aluno 10 manteve-se concentrado no seu trabalho, alheando-se do colega e da realização da tarefa. O aluno 12, tal como o seu colega 1, não compreenderam a essência da tarefa e a sua relação com o elogio e incentivo. Pela natureza da actividade, a capacidade de os alunos aguardarem sem ansiedade pela sua vez, foi submetida a avaliação. Analisando a tabela 6, verifica-se que 12 alunos foram capazes de esperar pela sua vez, mantendo-se ao lado do colega. De facto, como foi referido na descrição acima realizada, os alunos 1 e 12 não aguardaram tranquilamente a sua vez, nos seus lugares e em formação de grupo. O tom de voz dos alunos foi também objecto de avaliação, tendo em conta que na semana anterior este foi um aspecto focado que carecia de uma intervenção, a fim de se manter na turma um ambiente de trabalho saudável, livre de perturbações e motivos de desconcentração. Observando a referida tabela, comprova-se que os alunos diminuíram o seu tom de voz, mantendo-o a um nível que não perturbou muito o trabalho dos outros grupos. Salienta-se ainda o aluno 12 que não realizou evolução nesta área desde a semana anterior. A utilização dos cartões de papéis tem tido uma aceitação notável, auxiliando os alunos no cumprimento do seu papel no grupo. Assim, verifica-se que seis alunos cumpriram com êxito o seu papel. No que concerne aos objectivos académicos, oito alunos demonstraram ainda não dominar totalmente a formação do plural de palavras terminadas em “ão”, pelo que ainda são visíveis erros. Três alunos alcançaram com sucesso este objectivo. Relativamente à regra de colocar “m” antes de “p” ou “b”, cinco alunos alcançaram com êxito este objectivo. Sete alunos atingiram, com níveis de eficiência diferentes, o objectivo “escrever correctamente palavras com “j” ou “g””, como se verifica pela tabela 6. No que concerne aos objectivos académicos traçados para os alunos 5 e 13, constata-se que estes os alcançaram com sucesso. Finalmente, o aluno 12 apresentou também sucesso na aquisição dos objectivos para ele previsto.

Tabela 6 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 1 a 5 de Março de 2010

Aluno (a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Objectivo															
Elogia/incentiva o colega	C	A	A	B	C	B	A	A	C	D	--	D	A	A	A
Espera pela sua vez ao lado do colega	C	A	A	A	A	B	A	A	A	B	--	C	A	A	A

Fala baixo para não perturbar os outros colegas	B	A	A	A	A	B	A	A	A	C	--	C	C	A	A
Cumprir o seu papel no grupo	D	A	C	C	C	B	B	B	C	C	--	D	B	C	A
Escreve correctamente o plural de palavras terminadas em “ão”	C	B	B	A	C	B	B	A	--	B	--	--	--	A	B
Coloca “m” antes de “p” ou “b”	C	C	D	A	C	A	C	B	--	A	--	--	--	A	C
Escreve correctamente palavras com “j” ou “g”	D	C	B	B	C	B	A	D	--	B	--	--	--	A	B
Ordena escrevendo sílabas de uma palavra	--	--	--	--	--	--	--	--	A	--	--	--	A	--	--
Ordena escrevendo palavras de uma frase	--	--	--	--	--	--	--	--	B	--	--	--	A	--	--
Legenda imagens de menino, menina, mãe, sapato, polícia, bota, uva	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	A	--	--	--
Divide, escrevendo, sílabas das palavras menino, menina, mãe, sapato, polícia, bota, uva	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	B	--	--	--
Ilustra as palavras menino, mãe, polícia, bota	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	B	--	--	--

Legenda: A – sim B – quase sempre C – às vezes D – não

Reflexão sobre a intervenção

O trabalho sobre a ortografia e regras gramaticais é um desafio que desde o início foi apontado pela professora da turma. Intrinsecamente presentes na escrita de todos os alunos da turma, os erros ortográficos estão associados a uma má exploração e aquisição da leitura e da escrita, nos anos iniciais do 1º Ciclo (Gomes, 2007). O trabalho sobre o erro ortográfico foi feito partindo da sua exploração, usando as produções dos alunos e de forma anónima. Este exercício permitiu-lhes ter acesso aos pré-requisitos necessários para a execução da actividade seguinte.

A escolha desta actividade de verificação em pares revelou-se extremamente rica de interacções e de grande utilidade para os alunos. O trabalho favoreceu nos alunos a tomada de consciência das suas dificuldades e dos seus erros. Partindo do desempenho do colega, através da correcção do seu trabalho, verificou-se que os alunos ficaram mais despertos para identificar o erro e regra ortográfica subjacente. O enfoque saiu da professora para se centrar nos alunos que, deste modo, se tornam responsáveis pela sua aprendizagem e pela aprendizagem do colega. Existiu entre os alunos um diálogo rico e todos os trabalhos receberam atenção exclusiva do colega. Partilhando a opinião da professora da turma, os alunos estabeleceram uma relação activa e construtiva com o erro, minimizando-se as fobias tradicionais e os receios que alguns alunos têm sobre a possibilidade de falharem. Houve uma maior preocupação e atenção entre colegas relativamente ao desempenho e às dificuldades uns dos outros, favorecido pelo grupo de pequena dimensão. Este grupo restrito beneficiou igualmente a auto-estima dos alunos, pois evitou-se que, deste modo, os alunos se sentissem intimidados pela exposição clara dos seus erros a toda a turma. Fryder-Michalczyk (2010) afirma no seu artigo que, por vezes, a correcção quando realizada e explicada por um colega pode trazer um contributo positivo e essencial para o aluno, nesse processo de relacionamento com o

erro. De facto, foi este o ambiente que se gerou na turma durante a execução da actividade, que lhes permitiu uma reflexão sobre o erro do colega e a sua própria escrita.

Apesar da boa adesão do grupo à actividade, nem todos os objectivos foram alcançados com sucesso por todos os alunos. As maiores dificuldades registaram-se na utilização do “m” antes de “p” ou “b” e na correcta aplicação da grafia “g” ou “j”, mesmo após a fase inicial de explicações. Segundo a professora da turma, tal facto poder-se-á ficar a dever à falta de atenção dos alunos durante o processo de escrita, que se alheiam da necessidade do rigor e correcção ortográfica. Considera-se que durante a escrita os alunos não se lembram das regras. Por isso, é importante um treino continuado da sua aplicação para que progressivamente se torne automático.

No que concerne aos materiais construídos para a actividade, especificamente as fichas de trabalho, concluiu-se que estas se revelaram extensas, ocupando muito tempo no total do dia de aula, sobretudo pela presença de diversos casos ortográficos a trabalhar. Reflectindo agora, pondera-se que teria sido mais útil um trabalho com maior profundidade num só caso especial de leitura, mantendo-se a diversidade de exercícios de aplicação e treino. No final da actividade, ficou a faltar uma ficha de verificação individual da aprendizagem, que poderia ter sido realizada no dia seguinte. Com ela poder-se-ia ter uma noção mais fidedigna das necessidades dos alunos relativamente à temática abordada, bem como das dúvidas ainda existentes. Posteriormente, tomar-se-á esta reflexão em consideração, no sentido de melhorar a prática cooperativa com a professora e na turma.

Inicialmente, quando foram planificadas as actividades, considerou-se o facto de alguns alunos possuírem um ritmo de trabalho muito lentos, o que comprometeria o seu funcionamento. Embora a professora tenha tentado controlar e melhorar os tempos de resolução das actividades, ainda não se notaram melhorias significativas. Como tal, julgou-se que esta actividade constituía um cenário propício para se realizar esse controlo. A delimitação do tempo de trabalho teve um impacto positivo na turma, pois impeliu a que todos os alunos se focassem totalmente no trabalho, diminuindo assim o número de dispersões e de desperdício de tempo.

A utilização dos cartões de papéis trouxe novamente aos grupos uma maior harmonia e orientação no trabalho, auxiliando todos os elementos nas suas tarefas e no respeito pelos diferentes papéis. Verifica-se uma melhoria, embora ainda tímida, na utilização dos cartões de papéis que muito tem beneficiado a eficiência e produtividade dos grupos. Quanto à partilha, há necessidade de um contínuo estímulo, uma vez que,

tal como os alunos assinalaram na reflexão, foram feitos poucos pedidos de ajuda e de explicações.

Nesta sessão de intervenção procurou-se incutir uma nova dinâmica dos grupos relacionada com o incentivo e o elogio, que foi compreendida e aplicada pelos alunos da turma, ainda que seja necessário um trabalho continuado neste âmbito, para se minimizar a agressividade dos alunos nos relacionamentos uns com os outros. Durante a exploração deste conceito, tornaram-se evidentes as carências lexicais dos alunos da turma, que também se manifestaram aquando da legendagem de figuras, cujo nome era desconhecido para alguns alunos. Urge que se desenvolva com os alunos um trabalho de enriquecimento e aplicação vocabular.

Os grupos de trabalho foram produtivos. Foi visível o esforço que todas as equipas realizaram na consecução das tarefas, apesar dos desconfortos e confusões iniciais. A actividade de verificação proporcionou aos alunos uma melhoria na sua auto-estima, favorecendo o seu desempenho académico, sobretudo pelo incentivo, elogio, e esforço que gera. Contudo, registaram-se comentários destrutivos da parte de alguns alunos, fomentados pela incompatibilidade de personalidades, não obstante do trabalho inicial em torno dessa competência social. O aluno 10 teve atitudes que demonstram uma clara tendência para individualizar toda a tentativa de partilha e de trabalho com o outro, querendo assumir exclusividade em todas as tarefas de cooperação. Necessita, pois, de um contínuo trabalho no âmbito da partilha e da delegação de tarefas no grupo. Tal como a professora da turma refere, há necessidade que todos compreendam que será frequente na sua vida terem que trabalhar com quem não se afeiçoam, havendo necessidade de contribuírem com bom ambiente para que o trabalho não seja prejudicado. Salienta-se nesta reflexão o bom desempenho registado na cooperação entre os alunos 8 e 13. A aluna apoiou o colega ao longo de toda a actividade. O colega manteve-se focado na tarefa ao longo de todo o tempo. Constatou-se que a dupla de alunos 1 e 12 não funcionou. Ambos mostraram-se impacientes em momentos em que deveriam ajudar e apoiar o colega, ausentando-se do seu lugar. Estas informações serão levadas em conta nas posteriores formações de grupos.

Os alunos aderiram positivamente ao ficheiro de ortografia. A professora referiu que na sua utilização inicial surgiram ainda algumas dúvidas, mas que pela contínua utilização irão facilmente utilizá-lo de forma autónoma. Com ele prevê-se que os alunos façam um treino progressivo e autónomo de aplicação das diferentes regras gramaticais. É também de se estimular mais o uso do dicionário na sala, de forma autónoma, para

que os alunos o vejam como uma ferramenta que os pode ajudar sempre que surjam dúvidas. No entanto, este trabalho será feito informalmente e será incutida esta necessidade de forma natural e utilizando os momentos que o dia-a-dia das aulas oferece.

De acordo com a professora, após a reflexão informal sobre as actividades da semana, é sua intenção dar continuidade à análise das dificuldades ortográficas dos alunos e, simultaneamente, promover o seu enriquecimento. Para tal, pretende utilizar os recursos disponíveis através da sua formação do PNEP e esta mesma investigação-acção. A parceria dela emergente potenciou, uma vez mais, a aquisição de informação diversificada sobre os alunos, em termos sociais e académicos, informação a partir da qual a professora se pretende apoiar para assim pautar de uma forma mais correcta a prática pedagógica que proporciona aos alunos da turma, estimulando e suportando-se também neste contínuo trabalho de intervenção iniciado.

4.2.2.3. Semana de 8 a 12 de Março de 2010

A presença assídua na sala de aula, durante todos os dias da última semana permitiu um contacto mais próximo com realidade da turma, dificuldades e progressos, bem como uma contínua parceria com a professora. No final de um desses dias, depois de terminada a actividade de exploração de simetrias e rotações de figuras segundo eixos, reuniu-se com o objectivo de planificar a próxima intervenção e reflectiu-se sobre as dificuldades manifestadas pelos alunos em copiar figuras do quadro para o caderno e em reproduzir a figura em papel quadriculado. A atrapalhação foi bastante visível, apesar do apoio individualizado prestado. Também se constatou que todos os alunos careciam de estimulação do raciocínio e visualização espacial, pois as reproduções das imagens do quadro para os cadernões encontravam-se muito distorcidas, algumas invertidas e houve tendência para suprimir figuras das composições. Chegou-se ao consenso de que seria necessário um trabalho de continuação e de aplicação das competências já iniciadas nesta aula a nível do raciocínio, visualização e representação espacial. Escolheu-se o tangram pelas inúmeras possibilidades de exercícios, que poderiam ser uma resposta a estas necessidades detectadas. Utilizar e desenhar composições de figuras geométricas com o tangram permite que as crianças realizem inúmeras descobertas espaciais e assim, desenvolvam as suas capacidades de relacionar, classificar e transformar essas figuras (Fernandes, 1994). Através de actividades com o

tangram estimula-se nos alunos a sua capacidade espacial, concretamente a “percepção de figura-fundo” (Matos & Gordo, 1992, citado por Ponte & Serrazina, 2000, p. 168).

A sessão de intervenção desta semana, em contexto de sala de aula, foi planificada seguindo a estratégia de “Jigsaw”, que permite um elevado grau de interacção, combinando uma aprendizagem eficiente e sustentada na heterogeneidade dos grupos e na interdependência positiva, uma vez que todos contribuem para a tarefa comum (Aronson, 2000). Fará também todo o sentido utilizar esta sessão para apresentar à turma um novo ficheiro de trabalho, ficheiro de tangrans, composto por três níveis de dificuldades. No âmbito da planificação, foi introduzido o objectivo “manter-se na tarefa, junto dos colegas de grupo”, relativo à socialização e à capacidade de ser paciente. Tendo em conta a estratégia a utilizar e a pouca persistência que os alunos têm, concluiu-se que é de extrema importância o seu treino, que contribuirá também para uma maior responsabilização dos alunos pelo seu grupo e pela aprendizagem. Este e outros objectivos encontram-se explanados na tabela 7, referente à planificação desta sessão.

Tabela 7 - Planificação da intervenção da semana de 8 a 12 de Março de 2010

Contexto	Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades	Recursos	Avaliação
Sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar entre si em tarefas e projectos comuns; - Esperar pacientemente; - Encorajar; - Cumprir regras de trabalho em grupo; - Explicar uma ideia; - Realizar construções geométricas com tangram; - Desenhar correctamente em papel quadriculado; 	<ul style="list-style-type: none"> - Manter-se na tarefa, junto do seu grupo; - Falar baixo para não perturbar os outros; - Elogiar/ incentivar o colega; - Dar pelo menos uma sugestão; - Cumprir o seu papel no grupo; - Construir figuras geométricas pedidas usando o tangram; - Desenhar em papel quadriculado as figuras geométricas obtidas; - Identificar as figuras geométricas compõem o tangram chinês; - Assinalar figuras possíveis de serem construídas com o tangram. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de tangram, utilizando a estratégia de aprendizagem cooperativa “Jigsaw”. - Explicar a actividade. Formar 4 grupos heterogéneos. Serão as “bases”. - Explicar o funcionamento das bases: terão de explorar o tangram, com base nas indicações das fichas de trabalho. Referir que devem empenhar-se ao máximo e prestar atenção a todas as ideias que surgem no grupo. Devem incentivar, ajudar, tirar dúvidas, pensar em voz alta, dar ideias. O sucesso da equipa será comprovado pelos resultados da prova individual, a realizar no final da actividade; - Distribuir o material (1 ou 2 tangrans por grupo, ficha de trabalho com figuras a representar e a desenhar, cartões de papéis a desempenhar, cartões com identificação dos alunos A, B, C, D); - Explicar a função dos cartões de papéis. Explicar a função dos cartões de identificação: numa equipa atribuir um cartão com uma letra a cada aluno, para que haja em cada grupo alunos A, B, C e D; - Dar início à tarefa. Decorre durante 20 minutos; - Suspender os treinos dos grupos de “base”. Reunir todos os alunos A numa mesa. Fazer o mesmo com os restantes alunos. Explicar que agora cada grupo será de “peritos”. Haverão peritos em figuras de animais, casas, objectos e pessoas a construir com o tangram. A dificuldade aumenta. Devem cooperar juntos para encontrar solução para pelo menos uma das imagens apresentadas. 	<ul style="list-style-type: none"> (anexo 39) - 7 tangrans; - Cartões de identificação do aluno (aluno A, B, C, D); - Cartões para os papéis (sonoplasta, monitor dos materiais, harmonizador, intermediário); - Certificados; - Fichas de auto-avaliação; - Fichas de trabalho para grupos de base; - Fichas de trabalho para grupos de peritos (temas: animais, casas, objectos e pessoas); - Fichas de verificação (3 modelos); - Fichas individuais de grupo de peritos; - Ficheiro de tangram; - Folha de pontuações; - Folhas quadriculadas de registo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo vertical e horizontal; - Fichas de auto-avaliação; - Fichas de verificação; - Fichas de registo; - Grelha de avaliação; - Observação directa; - Reflexão sobre a sessão de intervenção.

			<p>Devem registar o desenho formado numa quadrícula, para que depois possam explicar ao grupo de “base”;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribuir o material aos grupos de “peritos” (tangrans, ficha de trabalho com tema, folhas quadriculadas, folha de registo individual). Dar início à tarefa. Decorre durante 20 minutos; - Dissolver os grupos de “peritos” e regressar à formação inicial de “bases”. Cada grupo tem agora um “perito” em determinadas imagens. À vez, cada “perito” apresenta uma das imagens solucionadas. Os colegas do grupo montam, com ajuda. Dar início à tarefa. Decorre durante 20 minutos; - Dissolver os grupos. Preparar a turma para o trabalho individual. Sem trocarem impressões com os colegas, individualmente devem responder a um mini-questionário que vai testar os conhecimentos adquiridos com a exploração do tangram. Os resultados que cada um obtiver, serão somados e, consoante a pontuação que cada equipa obtiver, assim será atribuído um mini-certificado. Dar início ao mini-questionário. Realizar auto-avaliação individual e de grupo. Afixar na sala o resultado dos grupos e atribuir os mini-certificados. Apresentar aos alunos o ficheiro de tangrans, com três níveis de dificuldade. 		
--	--	--	--	--	--

Descrição da intervenção

Estavam presentes 13 alunos, sendo que o 11 e o 13 faltaram. Formaram-se quatro grupos heterogéneos: alunos 1, 2 e 5, alunos 7, 8 e 10, alunos 3, 4, 6 e 12 e alunos 9, 14 e 15. Dispuseram-se as mesas da sala de forma adequada à actividade. Apresentou-se aos alunos o tangram, focando o número de peças e as figuras geométricas que possuía. Explicou-se a actividade. Esta seria composta por quatro fases. Na primeira fase, nos grupos de base, teriam de resolver uma ficha de trabalho com vários desafios com o tangram. Na segunda fase, formar-se-iam novos grupos, os grupos de peritos, que teriam de construir pelo menos uma das figuras pedidas, com as peças do tangram. Na terceira fase, voltariam a formar grupos de peritos e rever o tangram, as figuras formadas e as técnicas descobertas. Depois, cada aluno realizaria um mini-questionário individual. A soma dos pontos dos questionários individuais determinaria a vitória das equipas. Foi especificado o funcionamento dos grupos de base, distribuiu-se o material. Reviram-se os procedimentos de trabalho em grupo, focando a necessidade de incentivar, ajudar, tirar dúvidas, pensar em voz alta, dar ideias. Quanto mais atentos e mais apoio prestassem nos grupos, mais sucesso teriam individualmente nos mini-questionários. Entregaram-se os cartões de papéis a desempenhar e a cada aluno no grupo entregou-se um cartão de identificação de aluno

A, B, C e D respectivamente. Deu-se início à actividade. Inicialmente alguns alunos registaram as composições pedidas por decalque das figuras do tangram utilizadas. Rapidamente se aperceberam que esse procedimento não era viável, uma vez que o tamanho das composições a construir aumentava consideravelmente. Os grupos terminaram esta fase e deu-se início à formação dos grupos de peritos. Juntaram-se todos os alunos com cartão A (alunos 2, 10, 12 e 15). Formaram o grupo dos peritos em animais. Os alunos com cartão B (alunos 1, 8 e 14) formaram os peritos em pessoas. Os peritos em objectos foram formados pelos alunos com cartão C (alunos 3, 7 e 9) e, finalmente, com cartão D (alunos 4 e 5) formou-se o grupo de peritos em casas. A anterior distribuição individual dos cartões de identificação nos grupos foi feita de forma reflectida, para que nos grupos de peritos também fosse mantida a necessária e útil heterogeneidade. Explicou-se que cada grupo teria de se tornar um perito na construção de figuras com o tangram. Cada um iria tirar uma “especialidade” numa determinada área. Relembrou-se a necessidade do registo utilizando o apoio das quadrículas que deveria cooperar e prestar ajuda para encontrar a solução de pelo menos uma das figuras. Distribuiu-se o material e deu-se início à actividade (anexo 39). Os alunos sentiram muitas dificuldades nesta fase, sobretudo no registo das figuras em papel quadriculado. Prolongou-se o tempo de resolução por mais 15 minutos.

Desfizeram-se os grupos de peritos e os alunos regressaram à sua formação inicial de grupos de base. Durante 15 minutos apresentaram e propuseram aos colegas as figuras construídas. Seguidamente, desfizeram-se os grupos e os alunos sentaram-se dois a dois. Explicou-se esta última fase. Distribuíram-se os mini-questionários. Depois de respondidos (anexo 39), introduziu-se o ficheiro de tangrams. Mostrou-se aos alunos as fichas que continham, o esquema de orientação de níveis por cor e o seu funcionamento. Realizou-se a reflexão em grupo e o preenchimento das fichas de auto-avaliação individual (anexo 39). Os alunos referiram ter sido no grupo de peritos onde sentiram maiores dificuldades. No dia seguinte, foram comunicados os resultados à turma, afixou-se a tabela (anexo 39) e entregaram-se os respectivos mini-certificados.

Avaliação da intervenção

Realizada que foi a intervenção desta semana, elaborou-se a respectiva tabela de avaliação (tabela 8). Da sua análise é visível que o objectivo “elogiar/ incentivar o colega” não foi atingido com sucesso por nenhum aluno. Apenas o 2, o 4 o 10 e a 15 elogiaram ou incentivaram os seus colegas de grupo, contudo com baixa incidência.

Tendo em conta a capacidade de persistência que esta actividade exigia dos alunos, o objectivo “manter-se na tarefa, junto do seu grupo” foi alcançado com sucesso por oito alunos. O aluno 1 desistiu rapidamente das tarefas assim que surgiam as primeiras dificuldades. Os alunos 3, 6, 10 e 12 mostraram-se impacientes, mas não desistiram das tarefas, apoiando o seu grupo. O objectivo, necessário para um ambiente de trabalho saudável na sala, “falar baixo para não perturbar os outros”, teve uma menor aderência pelos alunos, relativamente à semana anterior, como se pode verificar na tabela 8. Contudo, tal facto fica a dever-se à natureza desafiante da actividade. A participação no grupo com ideias foi alcançada por 10 alunos. Todos tentaram e deram o seu contributo para com sucesso descobrirem a solução das figuras. Contudo, a desmotivação também esteve a par com as tentativas, pelo que se registaram algumas perdas de confiança no bom êxito, da parte dos alunos 1, 3 e 14, o que trouxe consequências na sua capacidade de persistência e participação na tarefa. Associado a estas, emerge o objectivo primário ao bom funcionamento do grupo: “cumprir o seu papel no grupo”. Registou-se na tabela 8 que estes foram cumpridos por nove alunos. No que concerne aos objectivos traçados academicamente, verifica-se na referida tabela que foi no desenho em papel quadriculado onde residiram as maiores dificuldades. Apenas quatro alunos realizaram essas representações com poucas ou nenhuma dificuldades. A construção de figuras geométricas, foi objectivo alcançado apenas por seis dos 12 alunos. Nos mini-questionários verificou-se ainda que, apesar de muito manipuladas as peças do tangram, nem todos os alunos prestaram atenção às figuras e quantidades. Como tal, observa-se da tabela 8 que quatro alunos, 3, 9, 12 e 14, não sabem que peças compõem o tangram. Uma das questões do mini-questionário remetia para a capacidade de abstracção visual e de raciocínio espacial dos alunos. Verificou-se que todos os alunos foram capazes de identificar as figuras passíveis de construção com o tradicional tangram.

Tabela 8 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 8 a 12 de Março de 2010

Objectivo	Aluno (a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Mantém-se na tarefa, junto do seu grupo		D	A	C	B	B	C	B	B	B	C	--	C	--	B	B
Fala baixo para não perturbar os outros		C	A	A	B	B	D	A	C	A	C	--	C	--	A	B
Elogia/ incentiva o colega		D	C	D	C	D	D	D	D	D	C	--	D	--	D	C
Dá pelo menos uma sugestão		C	B	C	B	B	B	B	B	B	B	--	B	--	C	B
Cumpre o seu papel no grupo		D	B	B	B	B	C	B	B	B	C	--	D	--	B	B
Constrói figuras geométricas pedidas usando o tangram		D	C	C	B	C	B	B	B	D	B	--	D	--	B	C
Desenha em papel quadriculado as figuras geométricas obtidas		D	D	C	C	C	B	C	B	C	A	--	C	--	B	C
Identifica as figuras geométricas compõem o tangram chinês		A	A	D	A	A	A	A	A	D	A	--	D	--	D	A
Assinala figuras possíveis de serem construídas com o tangram		A	A	B	A	B	A	A	A	B	A	--	A	--	B	A

Legenda: A – sim B – quase sempre C – às vezes D – não

Reflexão sobre a intervenção

A continuidade que se tem vindo a dar à utilização dos cartões de papéis nas intervenções e também na prática quotidiana pela professora da turma, tem vindo a trazer mudanças visíveis nos comportamentos da turma. Especificamente nesta actividade, os cartões voltaram a ter sucesso e a dar o seu contributo para o funcionamento e organização dos grupos. Apesar de já existir uma generalização da sua utilização entre os alunos, pelo que são capazes de os cumprir sem necessidade de lembrar a sua presença, todos têm gosto em ostentá-los e em cumprir a sua tarefa específica. Tal como a professora da turma, há a opinião de que a sua continuidade é positiva, na medida em que trará uma maior segurança em qualquer tipo de trabalho de grupo. Considera-se também que a sua utilização tem vindo a inculcar nos alunos um maior sentido de responsabilidade pelo seu trabalho e pelo grupo. Por outro lado, a falta de persistência dos alunos da turma e tolerância à frustração foram, uma vez mais, evidentes nesta actividade. Estes momentos aconteceram com maior visibilidade nos grupos de peritos, em que a exigência das figuras a reproduzir aumentou um pouco e exigia dos alunos uma maior persistência, já que se tratava de uma actividade exploratória. Relembrou-se também a importância do espírito de equipa, incentivo, elogio e perseverança. A construção das figuras pedidas com o tangram não é tarefa que se alcance com sucesso imediatamente na primeira tentativa. Este era um factor para o qual os alunos foram avisados logo de início. Necessita de um treino continuado, pois, deste modo, os desempenhos tenderão a melhorar. Foi precisamente por estas condições que se escolheu trabalhar com o tangram, dada a baixa tolerância à frustração e persistência destes alunos. Tendo em conta que para muitos este foi o primeiro contacto que tiveram com o tangram e com actividades de exploração estruturadas, considera-se que os resultados obtidos foram bastante satisfatórios. Por isso, defende-se que, esta semana foi particularmente conseguida pelos alunos a tomada de consciência do seu modo de actuação em grupo, tendencialmente individualista, e das dificuldades sentidas, que os levam à imediata desistência. Ao longo de toda a actividade, em parceria com a professora da turma, foi-lhes dado *feedback* e incentivo, referindo que é natural e necessário sentirmos dificuldades. Elas fazem parte da vida e são o que nos ajudam a crescer, a descobrir e a aprender. Este contínuo estímulo ajudou a que os alunos não desmoralizassem, evitando que houvesse uma proliferação de sentimentos negativos e de baixa auto-estima, que frequentemente emanam e contagiam os alunos na turma.

Foi curioso notar que, durante o momento de reflexão e auto-avaliação, alguns alunos admitiram espontaneamente que se haviam esquecido de incentivar o grupo. Em virtude das dificuldades sentidas e do carácter desafiante das actividades, considera-se que tal facto dotou alguns alunos de motivação e entusiasmo, alheando da busca por soluções os colegas de equipa. Paradoxalmente, verifica-se que estes momentos permitiram que os alunos experimentassem diversos sentimentos e testassem a sua capacidade de persistência, perseverança e paciência. Na primeira fase dos grupos de base houve entreajuda, cooperação e respeito. Contudo, à medida que as dificuldades aumentaram, os alunos colocaram de parte esses valores e mostraram-se obstinados com a procura de solução.

Considera-se que os alunos da turma realizaram progressos na orientação do desenho em papel quadriculado, de acordo com os trabalhos realizados. Nota-se que houve preocupação e esforço em utilizar a grelha do papel quadriculado como suporte das figuras representadas. Foram capazes de indicar figuras impossíveis de se construir com o tangram, revelando que já são capazes de projectar figuras em termos espaciais.

Todos os alunos da turma aderiram às propostas de actividades. Quanto à participação dos grupos, estes exigiram uma monitorização dos trabalhos mais próxima para evitar que desistissem face às primeiras dificuldades. Apesar de o tipo de constituição dos grupos ter sido eficaz, tanto os grupos de base com os de peritos, que em tudo mantiveram a sua heterogeneidade, esta revelou-se uma sessão muito intensa para os alunos e para nós. A nossa actuação não foi tanto no âmbito das competências cognitivas ou curriculares, mas sim mais no âmbito da sua perseverança, auto-estima e incentivo, controlo de conflitos e gestão de toda a actividade. Graças a uma parceira baseada num forte sentido de comunicação e cooperação, conseguiu-se que os alunos persistissem na tarefa, procurando por uma solução que todos acabaram por encontrar. A reflexão realizada no final da sessão foi disso exemplo. Vários alunos referiram que por terem tentado até ao fim foram capazes de alcançar o sucesso. Havia uma tendência generalizada para a desistência, comportamento tradicional destes alunos. Sem perderem o gosto e sem se gerarem frustrações, conseguiu-se que os alunos tomassem consciência de que têm uma baixa tolerância à frustração e que depressa desistem das actividades ao primeiro obstáculo, conclusões apresentadas pelos próprios alunos no momento reflexivo e que muito surpreendeu a professora.

Face aos desempenhos dos alunos, aos gostos manifestados e às necessidades ainda vigentes, a professora da turma comprometeu-se em dar continuidade ao

desenvolvimento da competência de orientação espacial, através de outras actividades que tenham como base o desenho de figuras em quadrículas. Integrará igualmente o ficheiro de tangrans na nova rotina semanal. Crê-se que, pela adesão dos alunos da turma, todos realizarão as suas actividades. Através dele, a professora confia que a sua utilização permanente ao longo do ano ajudará também os alunos no desenvolvimento de competências de visualização, percepção e orientação espacial.

4.2.2.4. Semana de 15 a 19 de Março de 2010

Perante as desmotivações e prestações dos alunos na semana anterior, resolveu-se direccionar a intervenção desta semana para uma sessão física, tendo como finalidade que os alunos se apercebam de que em grupo criam-se objectivos comuns para o sucesso. Pretende-se deste modo que compreendam que, de uma forma prática e activa, jogam ou trabalham com o outro e não contra os colegas, estimulando-se o espírito de equipa. Igualmente, procura-se dotar os alunos de confiança em si próprios, nos seus conhecimentos e insistir no desenvolvimento da sua capacidade de persistência nas tarefas, apesar dos obstáculos que possam surgir. Com o objectivo de se tornar a intervenção tão dinâmica e diferenciada quanto a prática pedagógica do 1º Ciclo, optou-se nesta semana por direccionar a acção para a área curricular de Educação Física. Assim, combinaram-se ambas as necessidades e planificou-se a intervenção. Conforme é visível pela tabela 9, privilegiaram-se os objectivos ligados à socialização e aquisição de regras, em detrimento de alguns directamente relacionados com o desempenho individual dos alunos nos exercícios. Deste modo, foca-se a observação para a postura dos alunos durante os momentos de cooperação com o outro. É também objectivo desta intervenção enriquecer o momento de reflexão em turma com exemplos práticos das prestações e, simultaneamente, compará-los e aplicá-los aos seus desempenhos durante os momentos de aprendizagem cooperativa. Pretende-se levar os alunos a concluir que em grupo as dificuldades são minimizadas, com a ajuda de todos.

A utilização de jogos de educação física de vertente cooperativa faz, portanto, todo o sentido, considerando as pretensões acima enunciadas. De facto, os jogos cooperativos possuem um grande papel na formação de bases para que processo pedagógico e de aprendizagem ocorram. Essas bases são as que estão também presentes no trabalho de grupo, na aprendizagem cooperativa e que a suportam, nomeadamente a auto-estima, motivação, união, entreajuda, participação e criatividade, entre outras.

Como tal, escolheram-se os jogos “As frutas” e “Era uma vez um comboio”³ para realizar na turma.

Tabela 9 - Planificação da intervenção da semana de 15 a 19 de Março de 2010

Contexto	Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades	Recursos	Avaliação
Sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar entre si em tarefas e projectos comuns; - Cooperar com os colegas em jogos compreendendo e aplicando regras combinadas em grupo, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e professor; - Encorajar; - Estimular a capacidade de orientação espacial; - Executar acções motoras básicas e de deslocamento, controlo da postura, orientação espacial e agilidade; - Dar opinião sobre as actividades realizadas e desempenhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar os colegas; - Manter-se na actividade; - Seguir instruções; - Cumprir as regras de funcionamento dos jogos; - Manter o círculo formado; - Manter a bola encaixada no interior do círculo; - Circular com as mãos nos ombros dos colegas; - Dar pelo menos uma indicação verbal ao colega vendado sobre o percurso a realizar; - Dizer uma frase sobre a sua prestação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar jogos cooperativos “As frutas” e “Era uma vez um comboio”. - Introduzir a actividade na sala de aula; - Levar os alunos até ao campo de futebol da escola; - Formar cinco grupos heterogéneos de 3 alunos; - Explicar o primeiro jogo: “As frutas”. Somos habitantes do planeta gulonix. A nossa comida preferida são frutos deliciosos e coloridos (bolas pequenas) que nascem da terra. A nossa função é colhê-los e armazená-los no grande cristal protector (caixa plástica grande). Mas os frutos têm que ser colhidos de uma forma especial: apanham a bola com as mãos, colocam nas costas e todos na equipa juntam costas com costas para evitar que a bola, que está no meio, caia ao chão. Os alunos ficam como em círculo, com as costas para dentro e virados para fora do círculo. A bola encaixa no interior. Têm que fazer o percurso sempre nessa posição até alcançarem a caixa. Deixam cair a bola na caixa sem lhe tocar com as mãos. Exemplificar com um aluno. O jogo termina quando todos os frutos estiverem no cesto. - Dar início à actividade; - Reflectir sobre o jogo. Colocar questões; - Formar novos grupos heterogéneos de 4 alunos. - Explicar o segundo jogo: “Era uma vez um comboio”. Os habitantes do planeta gulonix estavam a regressar às suas casas, depois de cumpridas as colheitas. Mas o comboio descarrilou. Felizmente, ninguém se magoou, mas as carruagens separaram-se umas das outras. Cada grupo é uma carruagem. Devem colocar-se em fila, com as mãos em cima dos ombros do colega e não as podem largar. O primeiro aluno tem os olhos vendados. Os colegas têm que lhe dar indicações verbais para que a sua carruagem se una às outras. As carruagens vão estar espalhadas pelo campo. O ponto de encontro só será comunicado com gestos aos outros colegas, quando o primeiro aluno estiver com os olhos vendados. O jogo termina quando o comboio estiver novamente formado. - Dar início à actividade; - Reflectir sobre o jogo; - Regressar à sala e realizar reflexão sobre desempenhos e dificuldades; - Preencher ficha de auto-avaliação. 	(anexo 40) - 6 cordas; - 10 vendas para olhos; - 10 pinos; - 20 bolas; - 1 cesta; - Fichas de auto-avaliação;	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo vertical e horizontal; - Fichas de auto-avaliação; - Grelha de avaliação; - Observação directa; - Reflexão sobre a sessão de intervenção.

Descrição da intervenção

A actividade foi introduzida na sala de aula. Foram explicados os procedimentos principais e dadas as primeiras instruções. Fez-se referência às prestações dos alunos na semana anterior e lembraram-se as regras para o bom funcionamento do grupo.

Os alunos foram conduzidos até ao campo de futebol da escola. O aluno 12 subiu às bancadas e alheou-se do procedimento de formação dos grupos. Mais tarde, os colegas do grupo convenceram-no a participar nos jogos. A professora referiu que é hábito o aluno ter esse comportamento, pelo que são frequentes as vezes em que não

³ Adaptado de Neto, R. (2002).

participa nas actividades, apesar da insistência da professora e colegas. Estavam presentes os 15 alunos da turma. Formaram-se cinco grupos compostos por três alunos cada um: alunos 1, 10 e 12; alunas 3, 5 e 8; alunos 7, 13 e 14; alunos 9, 11 e 15; alunos 2, 4 e 6.

O material já havia sido previamente preparado no campo. Explicou-se a primeira actividade à turma e exemplificou-se com um grupo. Colocaram-se os alunos em posição e deu-se início à actividade (anexo 40). O aluno 10 começou com muita energia, no entanto apercebeu-se que sem os colegas do grupo não conseguiria transportar a bola, pelo que abrandou o seu ritmo e excitação para ajudar o colega 1 que estava com dificuldades em orientar-se. O aluno 10 não se poupou em explicações para ajudar. Nesta equipa, o aluno 12 incentivou com grande entusiasmo os dois colegas. O grupo formado pela 3, 5 e 8 teve uma excelente prestação. Com um ritmo constante e calmo realizaram a tarefa sem nunca deixarem cair a bola no chão, o que significa que se coordenaram e apostaram na comunicação entre elas, essencial para conjugar os passos. Os alunos 7, 12 e 14 foram os que apresentaram mais dificuldades em alcançar os objectivos. Perderam a bola várias vezes. O aluno 7 estava muito agitado. Os restantes colegas não o conseguiam acompanhar, principalmente porque o 7 corria e esquecia-se que tinha a bola nas costas com os colegas. Assim que ele aumentava o passo, a bola caía, o que muito o frustrava. Depois de algumas tentativas, o aluno 14 apercebeu-se dessa consequência e chamou-o à atenção, o que permitiu que a equipa melhorasse o seu desempenho. O grupo composto pelos alunos 2, 4 e 6 realizou uma boa prova. Coordenaram-se e comunicaram. Com calma, sem correr, alcançaram os objectivos. Finalmente, o grupo dos alunos 9, 11 e 15 estavam com muitas dificuldades, em virtude das limitações físicas do aluno 11. Em conversa com a professora, optou-se por incluir uma modificação na actividade. Explicou-se o novo procedimento introduzido (anexo 40). Assim, o grupo passou a transportar a bola entre as suas barrigas. Como estrutura, apoiavam-se nos ombros uns dos outros. Deste modo, com calma, foram capazes de concluir a tarefa. Terminada a tarefa, foi feita a respectiva reflexão. Seguidamente, introduziu-se o segundo jogo. Foram mantidos os mesmos grupos. Os alunos nos grupos dispuseram-se em filas espalhadas pelo recinto. Foram vendados os olhos do primeiro aluno. Indicou-se por gestos o local para alinhamento do “comboio” aos outros colegas do grupo. Deu-se início à actividade (anexo 40). Reparou-se que os alunos tinham tendência para conduzir o colega vendado pelo espaço, usando as mãos em cima dos ombros, acabando por não realizar o propósito de comunicação.

Decidiu-se realizar novamente o jogo, introduzindo uma variante: o colega da frente iria vendado, mas os outros dois colegas não podiam colocar as mãos nos ombros. Tinham de se manter juntos, dando as instruções em voz audível. Este procedimento colocou novo desafio aos grupos. Reagiram muito bem. O empenho foi maior. O aluno 11 participou como aluno de olhos vendados na primeira etapa, no entanto, perto da linha de encontro o aluno ficou com medo e retirou a venda. Manteve-se junto do seu grupo até ao final da actividade. As colegas do grupo incentivaram-no sempre. Os restantes grupos cumpriram as regras estipuladas, à excepção do grupo dos alunos 1, 10 e 12 e o grupo dos alunos 7, 13 e 14 que tiveram de ser várias vezes lembrados das regras deste jogo. Concluiu-se a actividade. Reuniram-se os alunos na sala e foi feita a reflexão. Os alunos preencheram a ficha de auto-avaliação (anexo 40).

Avaliação da intervenção

Analisando a consecução dos objectivos previstos para esta intervenção, constata-se, pela tabela 10 elaborada, que foi no incentivo aos colegas e nos momentos de reflexão onde os alunos se mostraram mais inibidos. Especificamente, no primeiro objectivo, nove dos 15 alunos não procuraram incentivar os seus colegas. Apenas os alunos 1, 2, 6, 10, 14 e 15 teceram comentários neste sentido. As alunas 8 e 9, bem como os alunos 11 e 12 mantiveram-se passivos neste papel para com o seu grupo. A capacidade de se manterem na actividade, apesar das dificuldades sentidas e obstáculos encontrados foi também avaliada nesta semana. Todos os alunos foram capazes de atingir este objectivo, não se afastando do grupo ou desistindo por força da frustração. No que se refere aos objectivos específicos dos jogos, destaca-se que todos os alunos foram capazes de seguir as diferentes instruções dadas. Do mesmo modo, apenas cinco alunos manifestaram dificuldades na aquisição do objectivo de cumprir as regras de funcionamento dos jogos. De facto, aos alunos 1, 10, 11, 13 e 14 houve necessidade de repetir várias vezes e de exemplificar comportamentos correctos e regras de funcionamento. Todos os alunos alcançaram o objectivo de manter a bola encaixada no interior do círculo. Quanto ao segundo jogo realizado na turma, o objectivo de circular com as mãos nos ombros dos colegas, na primeira variante do jogo, foi cumprido por todos os alunos. Por outro lado, no objectivo de dar indicações verbais sobre o percurso ao colega de olhos vendados, apenas foi realizado com sucesso pelos alunos aquando da realização da segunda variante do jogo. Os alunos 5 e 13 fizeram poucas intervenções neste domínio. Houve uma maior participação dos alunos nos momentos de reflexão

sobre a prestação e desempenhos. Oito dos 15 alunos deram veementemente o seu contributo para esta troca de ideias.

Tabela 10 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 15 a 19 de Março de 2010

Objectivo \ Aluno (a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Incentiva os colegas	B	B	C	C	C	B	C	D	D	B	--	D	C	B	B
Mantém-se na actividade	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	B	A	A
Segue instruções	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Cumpre as regras de funcionamento dos jogos	C	A	A	A	A	A	B	A	A	C	C	B	C	C	A
Mantém o círculo formado	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A	C	A	B	B	A
Mantém a bola encaixada no interior do círculo	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A	B	A	B	B	A
Circula com as mãos nos ombros dos colegas	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Dá pelo menos uma indicação verbal ao colega vendido sobre o percurso a realizar	A	B	A	B	C	B	A	A	B	A	--	B	C	B	A
Diz uma frase sobre a sua prestação	A	B	B	C	B	A	C	A	D	B	--	D	D	C	A

Legenda: A – sim B – quase sempre C – às vezes D – não

Reflexão sobre a intervenção

As actividades realizadas nesta semana, centradas no momento de Educação Física, tiveram como meta principal mostrar aos alunos de uma forma prática e física a importância da cooperação, comunicação e participação de todos para o sucesso do grupo. Foram extremamente enriquecedores os momentos de reflexão em que tão importante foi o índice de participação dos alunos, como os pensamentos comunicados. Conclui-se que o tipo de exercícios incutiu nos alunos a ideia de que todos eram absolutamente necessários para que se conseguisse alcançar o objectivo comum. Os jogos cooperativos escolhidos permitiram que os alunos se apercebessem de que era mais difícil alcançar a meta quando apenas um dos elementos do grupo estava a contribuir para isso. O jogo “As frutas” incutiu responsabilidade individual nas acções dos alunos que se reflectia no grupo. No jogo “Era uma vez um comboio” vários alunos concluíram que sem as indicações dos colegas nenhum grupo alcançaria a formação final. Um dos alunos referiu que, se não comunicassem, o primeiro aluno ficaria “sem rumo e por isso também o grupo ficava sem rumo”. Pode-se concluir que existiu uma clara tomada de consciência sobre os pilares essenciais ao bom funcionamento de um grupo, graças ao contexto prático criado sobre eles. Esta foi também a opinião da professora. Houve, efectivamente uma tomada de consciência pelos alunos de que todos podem colaborar, participar e ajudar a equipa a alcançar a meta. Todos são importantes e necessários. Para além da vertente social imiscuída nesta actividade, houve também uma ponderação sobre as personalidades e inseguranças em muitos alunos da turma, nomeadamente dos alunos 5, 9, 12 e 13. Pelo sucesso que todos os alunos experimentaram e alcançaram nas actividades, promoveu-se o desenvolvimento da tão necessária auto-estima e autoconceito dos alunos.

Estes dois exercícios serão utilizados como metáforas para a motivação dos alunos sempre que necessário. Recorrendo a elas e à riqueza de informações obtidas, pretende-se que os alunos compreendam de uma forma prática e por experiência própria qual o seu papel e importância no grupo. Será, sem dúvida, uma ferramenta a recorrer para melhor incentivar e orientar o desenvolvimento de competências de cooperação e espírito de equipa em todos os alunos da turma, com todos.

A adesão da turma às actividades sugeridas foi imediata. Na sala, durante a apresentação do momento, todos os alunos se mostraram interessados e ansiosos. No recinto, o aluno 12 afastou-se de imediato do grupo. Depressa a professora da turma esclareceu que se tratava de um hábito comum, pelo que era frequente o aluno não participar nas actividades, preferindo explorar sozinho o espaço envolvente. Existia, pois, uma grande expectativa da parte da professora perante a postura que o aluno iria assumir. Durante a actividade, na qual todos os alunos participaram, emergiram elogios, ajudas e incentivos. Perto do final dos jogos, foi muito recompensador constatar que os alunos que já tinham alcançado o fim da actividade incentivavam os últimos grupos, quais claque de apoiantes. O facto de a vitória ter que ser partilhada entre todos, fez com que surgissem mais incentivos e sentimentos de aceitação de todos com todos, o que se traduziu numa grande vontade de participar e permanecer nos jogos.

A formação dos grupos nesta semana careceu de um outro critério, para além da necessária e útil heterogeneidade. Pelo tipo de exercícios a realizar, optou-se por agregar alunos com a mesma estrutura física, para que neste sentido existisse um equilíbrio de forças. Tal facto não impediu nem condicionou a desejada heterogeneidade, que se traduziu numa grande produtividade. Contrariamente à falta de persistência dos alunos na actividade, apresentada na semana anterior, as actividades desta sessão contribuíram para a diminuição e total ausência desse comportamento. Apesar das dificuldades sentidas, necessárias tendo em conta os objectivos das tarefas, os alunos não desmoralizaram. Pelo contrário, emergiram mais incentivos e a sua persistência foi superior. São estas as atitudes que se pretendem enraizadas na turma, pois as desistências, recriminações e frustrações são comuns entre os alunos da turma e tornam-se num dos factores que mais os impedem de alcançar sucessos académicos, em concordância com a opinião manifestada pela professora aquando da reflexão semanal.

No que concerne aos comportamentos dos alunos como consequência das actividades, constatou-se que o exercício “As frutas” obrigou os alunos mais efusivos, ansiosos e enérgicos a uma postura mais calma. De facto, se todos no grupo não se

encontrassem em sintonia, o sucesso da actividade estaria em causa. Aperceberam-se que tinham mais sucesso se fizessem a actividade com calma e se dialogassem uns com os outros, coordenando esforços. Apesar das dificuldades iniciais sentidas pelo aluno 11 e restante grupo, a adaptação do exercício foi fundamental para que a equipa tivesse sucesso. Embora não se tenha conseguido prevêê-las aquando da planificação, considera-se que foi importante a tomada de consciência sobre elas no momento e sua a imediata adaptação. Os objectivos foram cumpridos pela equipa, embora por meio diferente. As reacções, a postura e participação dos alunos 11, 12 e 13 foram elucidativas do sucesso por eles alcançado que os ajudou a permanecerem na actividade. Com efeito, para a professora, constituiu motivo de surpresa essa participação dos alunos 12 e 13 em conjunto com os colegas. Como foi referido, tanto o aluno 12 como o 13 isolam-se aquando da realização destas actividades, preferindo explorar o pátio à participação, mesmo que em jogos do seu agrado. O facto de eles terem querido e terem participado demonstrou que se sentem bem em actividades em grupo. Julga-se que o facto de não estarem directamente expostos e de a sua prestação não ser analisada individualmente, terá influenciado na escolha. Por outro lado, a prestação que importaria era a de todo o grupo e não a sua individualmente. Assim, não emergiram sentimentos negativos ou inseguranças. Salienta-se também que, a par desta evolução, o incentivo dado pelos colegas foi igualmente determinante no seu bem-estar e gosto em participar.

No âmbito do segundo jogo, convém salientar que a necessária variante introduzida foi essencial para se alcançar um dos objectivos da sessão. Apesar de não se ter conseguido prever o comportamento que os alunos tiveram na primeira vez em que o exercício foi realizado, rapidamente foi feita a sua adaptação. Em todos os grupos, os alunos guiaram o primeiro colega manobrando a sua direcção pelo girar dos ombros, ignorando a regra de que as indicações teriam de ser dadas oralmente. Como tal, pela ausência de comunicação, intenção principal do jogo, decidiu-se incluir novas variáveis no jogo, o que conduziu a uma verdadeira comunicação.

A grande parceria que se estabeleceu com a professora permitiu que se avaliasse com maior pormenor a aquisição dos objectivos da actividade pelos alunos. A troca de informação constante ajudou nas diferentes tomadas de decisão. Através da cooperação com a professora da turma, conseguiu-se uma monitorização fidedigna das actividades, o que não invalidou um acompanhamento próximo do desempenho de todos os grupos. De facto, a parceria nesta sessão de intervenção revelou-se extremamente útil e complementar.

4.2.2.5. Semana de 22 a 26 de Março de 2010

O tema da intervenção desta semana surgiu no seguimento das reacções dos alunos numa aula da responsabilidade da professora da turma sobre a Primavera. Num dos momentos, foi pedido aos alunos que identificassem as cores que associam a essa estação do ano. A diversidade de respostas obtidas suscitou um debate na turma. Aproveitando o interesse dos alunos a professora organizou um painel de discussão onde se listaram as diferentes associações que os alunos fizeram às cores. A riqueza da sua exploração conduziu a esta proposta de intervenção. Aos alunos foi-lhes solicitado que realizassem composições artísticas, tendo como base a pintura, mas utilizando diversos materiais. Cada grupo teria ao seu dispor uma só cor, mas com diversas tonalidades. A partir das obras produzidas, os alunos teriam de associar palavras.

Nesta semana introduziu-se uma nova competência social a ser trabalhada. Como se referiu, diariamente emergem na turma vários conflitos, com maior ou menor importância, face aos quais os alunos não encontram uma forma equilibrada de os procurar resolver. Assim, introduziu-se um novo papel a desempenhar no grupo: o de harmonizador. Procura-se, pois, evitar a proliferação de desentendimentos recorrendo a pequenas técnicas de mediação a serem introduzidas a partir desta aula. A sua continuidade e exploração serão asseguradas no desenrolar das actividades quotidianas da turma, atribuindo-se uma contextualização e significância à acção.

Procurando que a divulgação do trabalho realizado no âmbito da intervenção, junto dos outros professores da escola, ultrapasse as conversas informais com os docentes, pretende-se alargar o conhecimento desta sessão aos alunos da escola, restantes docentes e comunidade escolar. Assim, após o término da proposta de intervenção, solicita-se aos alunos da turma que convidem outras crianças, professores e funcionários para a “exposição”, durante o intervalo, mantendo um ambiente informal.

Na tabela 11 encontra-se planificada a acção pretendida para esta semana, com objectivos estabelecidos, recursos necessários e avaliação pretendida. Naturalmente, será realizada em contexto de sala de aula envolvendo a comunidade escolar.

Tabela 11 - Planificação da intervenção da semana de 22 a 26 de Março de 2010

Contexto	Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades	Recursos	Avaliação
Sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar entre si em tarefas e projectos comuns; - Interagir com colegas do grupo; - Resolver conflitos no 	<ul style="list-style-type: none"> - Manter-se na actividade junto do grupo; - Elogiar o colega; - Cumprir o seu papel no grupo; - Dizer frase para resolver conflito; - Pintar usando 	<ul style="list-style-type: none"> - Pintar com vários tons de uma cor, usando diferentes materiais nas composições. - Introduzir a actividade de pintura abstracta: conversar com os alunos sobre a percepção que têm sobre a pintura; - Explorar PowerPoint “Quadros de pintores famosos”; 	(anexo 41) <ul style="list-style-type: none"> - 5 Cartolinas brancas; - 5 Cartões dos papéis de sonoplasta, secretário, monitor dos materiais e harmonizador por grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo vertical e horizontal; - Fichas de auto-avaliação; - Fichas de descrição dos

	<ul style="list-style-type: none"> - grupo; - Elogiar; - Gerir os materiais; - Fazer composições usando a pintura e colagens de vários materiais; - Reflectir sobre desempenhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - diferentes materiais; - Dizer correctamente o nome da cor solicitada (aluno 12); - Arrumar e limpar os materiais usados; - Dizer pelo menos uma palavra sobre o quadro observado; - Dizer pelo menos uma frase sobre desempenhos na actividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir a tarefa: cada grupo terá de produzir uma “obra de arte” utilizando os materiais disponíveis e as cores estipuladas; - Formar cinco grupos heterogéneos de três alunos. - Distribuir materiais. A cada grupo recebe uma cor, em diferentes tons, vários materiais, do mesmo tom. - Existirão cinco paletas de cores: os tons azuis, os tons verdes, os tons vermelhos, os tons amarelos e os tons cinzentos. - Atribuir e explicar os papéis a desempenhar: sonoplasta, monitor dos materiais, secretário e harmonizador. Explorar a função do harmonizador e utilidade para o grupo; - Dar início à actividade. Enquanto os alunos pintam, colocar a música Primavera de Vivaldi; - Os alunos arrumam os materiais. - Pedir ao aluno 12 para apresentar as obras concluídas à turma, referindo as cores e os elementos do grupo que o elaborou; - Cada grupo preenche uma ficha com os dados da sua obra e indica 4 palavras que se lembram ao olhar para a sua pintura; - Os alunos observam todos os trabalhos e escrevem na respectiva ficha de descrição de cada quadro 4 palavras sobre ele; - No fim, cada grupo lê as palavras que os outros grupos escreveram sobre a sua obra e redigem-nas no computador; - Imprimir e afixar na parede ao lado dos quadros produzidos; - Apreciar o produto final exposto; - Realizar ficha de auto-avaliação; - Pedir aos alunos para convidarem outros alunos e convidar informalmente outros professores e restante comunidade para ver as obras produzidas pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador e data-show; - Ficha de auto-avaliação; - Fichas de descrição; - Grelha de avaliação; - Material de escrita; - Material para composição: cola branca, corda, jornais, lã, restos de papéis coloridos, restos de cartolina, restos de moosgumi, papel de alumínio, paus de espetada, rede, restos de tecidos; - Material para pintura: escovas de dentes, esfregões, esponjas, pincéis, trinchas, tinta; - Música “Primavera” de Vivaldi; - PowerPoint “Quadros de pintores famosos”; - Pratos descartáveis. 	<ul style="list-style-type: none"> - quadros; - Grelha de avaliação; - Observação directa; - Reflexão sobre a sessão de intervenção.
Comunidade escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer aos docentes e comunidade escolar o trabalho realizado na sessão de intervenção; 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar as produções dos alunos; - Explicar os propósitos da actividade. 			

Descrição da intervenção

A actividade foi introduzida relembrando aos alunos a troca de ideias realizada uns dias antes, sobre as cores. A professora interveio relacionando-a com o trabalho de Língua Portuguesa realizado nessa manhã sobre a arte. Conduziu-se a conversa para os quadros e respectivos pintores famosos. Projectou-se o PowerPoint e introduziu-se a pintura abstracta. Iniciou-se a exploração do PowerPoint, focando os diferentes materiais usados nos quadros, autores e sentimentos gerados. Levou-se à construção de uma conversa sobre cada quadro apresentado. Espontaneamente os alunos começaram a analisar as pinturas, dando a sua opinião sobre o que lá estava presente. Chamou-se a atenção para os materiais que os pintores utilizaram e incentivou-se a pensarem como se fossem os próprios pintores, para que a sua análise fosse além das figuras que tentavam descortinar nos quadros e incidisse nos sentimentos que o quadro transmitia e naquilo

que o pintor teria querido transmitir. A gestão da conversa e do PowerPoint ficou a cargo do aluno 10. Enquanto os alunos realizaram esta exploração, prepararam-se as tintas com ajuda do aluno 12, que também participava na discussão. Durante esse procedimento, foram-se apresentando as diferentes cores ao aluno. Identificou correctamente o vermelho. O azul referiu como sendo a cor do Porto, mas não se lembrava do nome. Não identificou o verde, amarelo, preto e branco.

Explicou-se a actividade e apresentaram-se os papéis a desempenhar nos grupos. Explorou-se o novo papel de harmonizador e foram dados exemplos. Formaram-se cinco grupos heterogéneos: alunos 2, 3 e 7; alunos 4, 11 e 15; alunos 1, 5 e 12; alunos 6, 13 e 14; alunos 8, 9 e 10. Agruparam-se as mesas, distribuíram-se os materiais e iniciou-se a actividade (anexo 41). Todos os grupos levaram algum tempo a iniciar as pinturas. O grupo dos alunos 6, 13 e 14 foi, de todos, o que primeiro arriscou colocar tinta na cartolina. Os alunos 6 e 14 a certa altura pintaram a parede. O aluno 13 esteve muito empenhado na tarefa e manifestou grande preocupação com o cumprimento das regras. A aluna 8 não respeitou as regras subjacentes à pintura abstracta, uma vez que começou por pintar pessoas. Os colegas do grupo não lhe disseram nada. A aluna foi advertida pelas professoras, mas continuou. Perguntou frequentemente o que era para desenhar. Os colegas do grupo explicaram que não eram pessoas ou coisas. Mas a aluna continuou a pintar pessoas. O grupo do aluno 7, 2 e da aluna 3 mostrou-se pouco unido. O aluno 7 não cumpriu as regras de trabalho em grupo e apresentou-se muito agitado. Houve necessidade da interferência das professoras para solucionar os conflitos gerados. Observou-se partilha de opiniões e ideia no grupo de alunos 4, 11 e 15. O aluno 11 mostrou-se muito agitado no princípio da actividade. Não se manteve em silêncio durante as explicações, no entanto, participou com muito gosto nas pinturas, usando uma trinch e as esponjas. No grupo do aluno 12, 1 e 5 o espírito de equipa não esteve muito presente. Frequentemente os alunos 12 e 1 deixavam a colega de lado, não a envolvendo nas decisões. A aluna não partilhava com eles as ideias que tinha, preferindo fazê-lo às professoras. Todos os grupos tiveram dificuldade em integrar os materiais nas composições, insistindo maioritariamente nas tintas. Em conjunto com a professora, circulou-se pelos grupos, dando várias ideias que surtiram o efeito desejado.

No final, afixaram-se as pinturas e procedeu-se à limpeza da sala. Gerou-se alguma confusão, pois os alunos não sabiam por onde começar a limpar. Em cooperação com a professora, orientaram-se as limpezas. Depois de todos estarem com uma tarefa atribuída, as arrumações foram encaminhadas.

No dia seguinte, formaram-se novamente os grupos de trabalho. Explicou-se o propósito da actividade. Em cada mesa colocou-se uma ficha de descrição da obra (anexo 41). Pediu-se ao aluno 12 que apresentasse os quadros, referindo a cor e o grupo de alunos que o elaborou. O aluno identificou a cor verde, amarela, vermelha. Não se recordou do nome azul e branco. Cada grupo preencheu a primeira parte, indicando o nome do grupo, elementos e o nome do quadro, bem como quatro palavras sugeridas pela obra. Depois, cada grupo passou a sua folha ao grupo do lado, com a respectiva identificação. O procedimento repetiu-se até que todos os grupos tivessem escrito quatro palavras sobre cada uma das composições. Terminada a tarefa, cada grupo procedeu à leitura das palavras ou expressões escritas. Foram feitas as correcções e os alunos redigiram-nas no computador. Imprimiram-se as palavras que foram coladas em cartolina colorida e afixadas junto dos quadros (anexo 41). Os alunos preencheram a ficha de auto-avaliação (anexo 41) e foi realizada uma reflexão oral sobre a actividade. Sugeriu-se aos alunos que, no final do dia, convidassem outros alunos e professores da escola para que fossem ver a “exposição”. No final do dia, vários alunos foram à sala. Estiveram também presentes quatro das cinco professoras das outras salas. A elas foi-lhes explicada a actividade, propósitos e objectivos.

Avaliação da intervenção

No final da actividade foram avaliados os desempenhos. Assim, elaborou-se a tabela 12 da qual consta a avaliação obtida por cada aluno nos objectivos previstos. Observa-se que todos os alunos foram capazes de permanecer na actividade e junto dos seus colegas de grupo. Este é um objectivo no qual os alunos têm vindo a registar uma evolução muito favorável e que bons contributos tem trazido para a forma como encaram o trabalho em grupo e a aprendizagem cooperativa. Verificou-se que o elogio acabou por ser pouco realizado pelos alunos. No entanto, observou-se que este já se encontra enraizado nos alunos, uma vez que embora pouco frequentes, foram oportunamente utilizados internamente nos grupos, aspecto referido por alguns na reflexão. Uma vez mais, os cartões de papéis a desempenhar foram de extrema utilidade para a realização com sucesso da actividade. O aluno 7, contudo, apresentou um comportamento inapropriado e não desempenhou as suas tarefas correctamente. Este acontecimento associa-se ao objectivo ligado à resolução de conflitos no grupo, o qual, segundo os dados da tabela 12, não foi alcançado por nove dos 14 alunos. Convém, contudo referir que, nos grupos de alunos 4, 11 e 15 e no grupo de alunos 6, 13 e 14,

existiu, de facto, grande cooperação e compreensão nestes grupos e não se registaram conflitos de maior, pelo que foram internamente resolvidos, sem necessidade de interferência das professoras. No grupo de alunos 2, 3 e 7 houve tentativas da parte do aluno 2 para resolver as incongruências de opiniões e comportamentos que emergiram. Porém, necessitaram da intervenção das professoras. Este é, pois, um objectivo que carece de um contínuo estímulo para que os alunos adquiram maior autonomia e aprendam a contornar a divergência de opiniões, encarando-as de forma construtiva.

Relativamente ao objectivo de pintar usando diferentes materiais, verificou-se que os alunos 5, 8 e 10 mostraram-se relutantes em utilizar outros instrumentos que não pincéis e trinchas para espalhar a tinta, bem como de associar outros materiais à pintura realizada. Tal facto poderá estar associado ao pré-conceito enraizado culturalmente de que apenas se pode pintar com os instrumentos tradicionalmente concebido para essa tarefa. Os restantes alunos demonstraram um gosto maior em experimentar e explorar a diversidade de texturas obtidas. O aluno 12, após a exploração e explicação do nome das cores das tintas, no momento posterior de apresentação das telas à turma, usando a designação do nome das cores, mostrou ser capaz de reconhecer apenas algumas cores, esquecendo-se frequentemente do nome da cor azul, associando-a ao clube de futebol, e da cor branca.

Da tabela 12 constata-se que a turma colaborou com afinco na arrumação e limpeza dos materiais, à excepção do aluno 1 que permaneceu conversando e observando quem limpava. Os alunos 8, 11 e 12 também não deram um contributo muito rico, colaborando pouco neste processo. No momento de apreciação das composições plásticas criadas, todos os grupos tiveram tendência para enumerar os materiais usados. Depois de incentivados a pensamentos mais globais e imaginativos, os alunos 2, 3, 4, 6, 8, 10, 12 e 15 foram capazes de indicar palavras induzidas pela pintura. O referido objectivo, dizer pelo menos uma palavra sobre o quadro, exigia dos alunos capacidade de abstracção e de pensamento sobre o todo, pelo que não foi alcançado pelos alunos 1, 5 e 9. Durante a reflexão oral com a turma registou-se um aumento da participação dos alunos, apesar de a exploração ter sido ainda pouco rica. As alunas 5 e 9 foram as únicas que não participaram na discussão, apesar de incitadas a fazê-lo.

No que concerne ao envolvimento da comunidade escolar na actividade, salienta-se que os professores que acederam ao convite mostraram interesse na actividade, colocando questões e elogiando a estratégia e produtos finais.

Tabela 12 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 22 a 26 de Março de 2010

Objectivo \ Aluno (a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Mantém-se na actividade junto do grupo	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A
Elogia o colega	C	B	D	C	C	B	D	C	C	C	--	D	D	D	B
Cumprir o seu papel no grupo	A	A	A	A	A	A	C	A	A	A	--	A	A	A	A
Diz uma frase para resolver conflito	D	C	D	A	D	D	D	D	D	B	--	D	C	D	B
Pinta usando diferentes materiais	A	A	A	A	B	A	A	B	A	B	A	A	A	A	A
Diz correctamente o nome da cor	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	B	--	--	--
Arruma e limpa os materiais usados	D	A	A	A	A	A	A	C	A	A	C	C	A	A	A
Diz pelo menos uma palavra sobre o quadro observado	D	A	B	A	D	A	C	B	D	A	--	B	C	C	A
Diz pelo menos uma frase sobre desempenhos na actividade	C	B	C	B	D	A	B	B	D	B	C	C	C	C	B

Legenda: A – sim B – quase sempre C – às vezes D – não

Reflexão sobre a intervenção

A intervenção desta semana causou admiração, pelos comportamentos dos alunos e resultados finais obtidos. Foi com alguma expectativa que se iniciou a tarefa, visto que a professora já havia trabalhado a pintura com pincel no início do ano, mas individualmente. A actividade dotou os alunos de liberdade de escolha na utilização dos instrumentos para pintar e dos materiais a usar. Por se realizar em grupo, exigiu dos alunos uma partilha de ideias e opiniões que, naturalmente, poderiam entrar em contradição. Este foi, precisamente, o factor de maior tensão na actividade, já que a turma ainda não possui estratégias de resolução de conflitos e de, perante eles, ultrapassar sentimentos de frustração face a objectivos não conseguidos. Considerando, por fim, os comportamentos inapropriados e atitudes de abandono de tarefas geralmente experimentados pelos alunos 12 e 13, durante a semana, segundo a professora da turma, existia também sobre eles alguma ansiedade quanto à sua postura perante a actividade e toda a gestão de sentimentos, materiais e espaços inerente. Portanto, dadas as condições descritas, procurou-se que a actividade se encontrasse muito bem estruturada, para que se pudesse manter a concentração na tarefa, o gosto nos desempenhos e, simultaneamente, minimizar situações imprevistas que poderiam trazer instabilidade aos grupos, contribuindo para a proliferação de conflitos.

A utilização do PowerPoint inicial e da exploração dos quadros de pintores famosos, focando a diversidade de materiais usados e o objectivo da arte abstracta, permitiu que os alunos tivessem um suporte visual relativamente ao trabalho pretendido. Para além desse facto, favoreceu a inspiração dos alunos, dando-lhes tempo e uma ideias para pensarem sobre o que lhes era pedido.

A actividade decorreu sem problemas de maior. É também da opinião da professora da turma que os alunos aderiram com vontade e de imediato às tarefas propostas. Existiu um bom ambiente no grupo-turma o que motivou a sua permanência

junto do grupo e na actividade, objectivo pretendido e, assim, alcançado. Durante o trabalho de grupo os alunos puderam sentir-se bem, confortáveis e divertiram-se em todas as fases do trabalho. Deste modo, como também referiram na reflexão final, o trabalho de grupo vai perdendo a conotação negativa que inicialmente tinha entre os alunos e torna-se num momento gratificante para eles, produtivo e rico em experiências de aprendizagem, contribuindo para que ganhem um progressivo gosto em realizá-lo, factor já visível, bem como para um bom ambiente na turma, entre colegas.

Foi sobretudo em termos comportamentais que foram superadas as expectativas. Contrariamente ao que havia sendo hábito ao longo da semana, o aluno 12 e o 13 não se recusaram a participar. O seu envolvimento foi desde o início muito grande, possivelmente motivado pela actividade em si e por ser em grupo. O aluno 12 participou com grande entusiasmo e o aluno 13 revelou uma responsabilidade inesperada, sobretudo no que concerne à necessidade de organização e limpeza do espaço e materiais. A aluna 9, na qual prevalece uma postura retraída e tensa, interagiu muito bem com os seus colegas do grupo e abandonou essa atitude. O aluno 7 foi o único que apresentou um comportamento disruptivo que incomodou os colegas do grupo. Na opinião da professora, o aluno descontrolou-se extravasando exageradamente o gosto pela tarefa. Segundo a própria, este tipo de comportamento já não acontecia há algumas semanas, o que atribui um carácter comum à situação. Apesar de avisado pelos colegas e professoras, o aluno só se acalmou algum tempo depois. A aluna 5 não mostrou muita confiança no trabalho do seu grupo, afirmando que estava “feio” por várias vezes junto das professoras. Sugeriu-se que confrontasse o grupo com a sua opinião, mas a aluna não o fez. Considera-se que esta atitude é fruto das suas inseguranças e falta de auto-estima. Esta falta de partilha de ideias esteve presente durante toda a actividade, sendo mais evidente durante o momento de construção da obra plástica. Para além da necessidade de um contínuo estímulo pela participação e partilha de ideias com o grupo e turma, há também urgência em procurar que as façam de forma clara e audível.

Os grupos realizaram excelentes produções e, apesar das dificuldades inicialmente sentidas na associação de palavras aos quadros, surgiram boas ideias e expressões, algumas das quais denotam a presença de sensibilidade artística, de abstracção, imaginação e generalização. Considera-se que toda a turma realizou uma excelente prestação, apesar das dificuldades sentidas, que, na opinião também na opinião da professora, trouxeram um novo desafio a todas as tarefas, o que funcionou como garante da participação de todos. De facto, a professora acrescenta na reflexão

realizada no final da semana, que, se a tarefa não tivesse sido realizada em grupo não se teria obtido pinturas tão magníficas, nem palavras tão próximas do que os quadros podem transmitir. Tem sido, sem dúvida, uma grande mais-valia para estes alunos e para o grupo-turma a realização destas intervenções e a utilização da aprendizagem cooperativa como estratégia primordial. Uma vez que cada quadro ficou associado a uma cor, o aluno 12 terá deste modo uma ajuda visual sempre presente para o ajudar a relembrar o nome das cores, pela sua associação, como fez sempre que solicitado ao longo da semana.

O empenho e dedicação dos alunos puderam também ser observados no germinar das composições plásticas. Observou-se que alguns grupos já tinham a sua produção, mas os alunos tiveram tendência para prolongar esse momento, insistindo em novas aplicações e experimentações. Apesar de inicialmente se terem sentido retraídos perante o grande vazio branco da cartolina e intimidados pelos pedaços de despojo sugeridos para combinar com tintas, no final, esse mesmo espaço era insuficiente para dar resposta às solicitações das suas imaginações. Havia uma grande vontade em experimentar mais, em criar mais misturas e em surpreender mais. A existência deste comportamento em todos os grupos levou a que fizessem novas pinturas, sobrepondo as já realizadas. Criações magníficas depressa foram sobrepostas por mais camadas de tinta e por mais experiências, o que não depreciou o trabalho, enriquecendo-o e proporcionando a todos mais oportunidades de experimentação e de aprendizagem. E este era também um objectivo intrinsecamente definido para esta actividade.

Após a fase de atribuição de palavras ou expressões aos quadros, durante a leitura das mesmas, gerou-se alguma discussão relativamente a algumas palavras, devido à diversidade de opiniões sobre a que quadro melhor estariam associadas, tendo em conta o que transmitiam. Este exercício permitiu que os alunos tivessem consciência do que as palavras expressam. No seguimento desta actividade, ao longo da semana, a professora criou um novo espaço na sala, dedicado às palavras. A continuidade que deu a esta tarefa foi conseguida através de caixinhas colocadas estrategicamente na sala, com uma folha de registo dividida em colunas (palavras doces, amargas, turbulentas e encantadas). Pretende-se que os alunos, sempre que acharem oportuno, registem novas palavras nessas colunas. Depois de registadas, far-se-á uma reflexão semanal sobre os registos e redigem-se as palavras em cartões que serão armazenados nas caixinhas.

A participação dos alunos da turma, sobretudo do aluno 6, dotou as explicações sobre os quadros de grande riqueza de pormenores. O interesse manifestado pelos

docentes aquando do momento informal de partilha foi deveras enriquecedor e estimulante. A curiosidade sobre o projecto de intervenção levou a uma troca de ideias e de pormenores, manifestando interesse pelo tipo de actividades já realizadas e resultados obtidos. A parceria e partilha com a professora da turma foi, uma vez mais, essencial para a consecução dos objectivos previstos.

4.2.2.6. Semana de 12 a 16 de Abril de 2010

Nesta primeira semana do 3º período dedica-se a intervenção ao tema das palavras e das histórias. Procura-se desenvolver competências da área curricular de Língua Portuguesa, sobretudo da expressão oral, combinando-as com competências sociais. Como foi referido na semana anterior, os alunos apresentam relutância em trocar ideias com o grupo. Esta é uma prática que não está enraizada na turma. Assim, urge estimular nos alunos esta competência social de partilha de ideias e de sucessos. Em virtude dos progressos realizados pelos alunos noutros objectivos sociais e académicos, optou-se por introduzir nesta semana uma actividade que visa salientar fomentar o diálogo e a partilha de ideias. A estratégia de aprendizagem cooperativa “senhas para falar”⁴ será utilizada para a construção de uma história, usando o ficheiro de histórias, também introduzido nesta aula. Com a aplicação deste método pretende-se que mesmo os alunos mais reservados e tímidos contribuam na tarefa, de forma igualitária com os restantes colegas. Assim, procura-se desenvolver a linguagem oral e pensamento criativo dos alunos, mediante uma participação equilibrada de todos no grupo (Lopes & Silva, 2009). Trata-se de um método “adequado às actividades em que é necessário fazer escolhas e estabelecer consensos” (Lopes & Silva, 2008, p. 39). Tal como o nome do método indica, ao colocarem a senha na mesa, os alunos têm direito a expressar a sua ideia, não o podendo voltar a fazer sem que os outros colegas tenham realizado o mesmo procedimento. Assim, mesmo os alunos mais tímidos acabam por participar. Para esta semana optou-se ainda por introduzir um novo objectivo respeitante à expressão oral, necessário em virtude dos obstáculos apresentados pelos alunos durante as apresentações orais de trabalhos ou de comunicações à turma. Assim, procurar-se-á realizar uma orientação e explicação das características essenciais a uma boa apresentação, utilizando a exposição dos trabalhos finais desta sessão como ponto

⁴ Adaptada de Lopes e Silva (2009, p. 84).

de partida. Este e outros objectivos previstos para a intervenção desta semana encontram-se explanados na planificação abaixo, tabela 13.

Tabela 13 - Planificação da intervenção da semana de 12 a 16 de Abril de 2010

Contexto	Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades	Recursos	Avaliação
Sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar entre si em tarefas e projectos comuns; - Expressar-se de forma confiante, clara e audível; - Cumprir regras estipuladas; - Participar em grupo na elaboração de histórias; - Argumentar; - Reter informação oral; - Transpor enunciados orais para outras formas de expressão; - Reflectir sobre desempenhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falar de forma audível; - Aguardar em silêncio pela sua vez; - Colocar a senha na mesa para falar; - Dizer uma frase para a história; - Usar todos os elementos na história; - Cumprir o seu papel no grupo; - Dizer frases para encontrar ideia comum, evitando conflitos; - Fazer silêncio durante as apresentações; - Dizer uma frase sobre a actividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Receita com letras”: construir história em grupo, criada com elementos pré-designados (“os ingredientes”), usando método de aprendizagem cooperativa “senhas para falar” e o ficheiro “fábrica de histórias”; - Formar quatro grupos heterogéneos e explicar a actividade; - Distribuir pelos grupos cartões com imagens associadas ao espaço, personagem boa, personagem má, herói e objecto mágico, do ficheiro “Fábrica de histórias”. Cada grupo escolhe uma imagem de cada categoria que deverão entrar na história; - Distribuir a cada grupo “senhas para falar” e explicar o seu funcionamento. Devem ser usados para discutir e dar ideias para a história. Um aluno do grupo coloca a sua senha na mesa, adquirindo assim autorização para começar a história. Outro colega coloca a sua senha na mesa e dá continuação à história que estava sendo contada. O outro colega, coloca a sua senha na mesa e continua a história. Depois, todos voltam a pegar nas senhas e recomeçam até que tenham ideias suficientes para compor a história. Referir que não se devem alongar nas exposições orais, para que todos tenham oportunidade de participar; - Explicar que, depois de contada a história oralmente, é necessário registar. Existirão nos grupos um secretário (redigir a história), um lembrador (ajudar a lembrar aspectos da história criada), um ilustrador (ilustrar a história e os seus elementos), um verificador (verificar a escrita, a letra do colega, o desenho e o decorrer da actividade); - Entregar aos grupos a ficha para o texto e dar início à actividade; - Quando concluírem, cada secretário lê a história em voz alta ao grupo, observam a ilustração, conversam sobre o título a atribuir e sobre o trabalho final; - No final, cada grupo apresenta a sua história à turma. Dar alguns minutos para que possam preparar a apresentação, já que todos terão de participar nela; - Realizar auto-avaliação e reflexão oral; - Apresentar o ficheiro “Fábrica de histórias”. 	<ul style="list-style-type: none"> (anexo 42) - 14 Cartões “senhas para falar”; - 14 Fichas de auto-avaliação; - 5 Fichas para texto; - Cartões dos papéis de secretário, verificador, ilustrador e lembrador (5 de cada); - Ficheiro “Fábrica de histórias”; - Grelha de avaliação; - Material de desenho; - Material de escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo vertical e horizontal; - Fichas de auto-avaliação; - Textos elaborados; - Grelha de avaliação; - Observação directa; - Reflexão sobre a sessão de intervenção.
Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgar a actividade aos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar as produções; - Dar a conhecer a actividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Afixar os trabalhos realizados nos placards da escola e sala de aula; - Comunicar às restantes professoras da escola a actividade realizada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Placards; - Pioneiros. 	

Descrição da intervenção

Introduziu-se a actividade e formaram-se quatro grupos heterogéneos de trabalho: alunos 3, 7, 12 e 15; alunos 1, 8 e 9; alunos 2, 10 e 13; alunos 4, 5, 6 e 14. Dispôs-se os grupos pelas mesas e apresentaram-se os cartões do ficheiro “Fábrica de histórias” divididos por secções. Informou-se os alunos de que em grupo teriam de escolher um cartão de cada categoria (princípio, personagem boa, local de partida,

objectivo, local de acção, personagem má, herói, conclusão). Feitas as escolhas, explicou-se que teriam de compor a história, usando os elementos desses cartões. Primeiro, deveriam trocar ideias entre si e organizá-las oralmente para compor a história. Apresentou-se de seguida os tradicionais cartões de papéis a desempenhar e explicou-se as funções no contexto do trabalho. Introduziu-se o cartão específico do método de aprendizagem cooperativa “senhas para falar”. Foi dito aos alunos que, para que todos dessem o seu contributo de forma igual na criação da história, só poderiam falar ou dar ideias com uma permissão especial: usando a sua “senha para falar”. Exemplificou-se o procedimento com dois alunos. Insistiu-se que deveriam controlar o que falavam, para dar oportunidade a todos de contribuírem para a história. Distribuíram-se os cartões e as folhas de registo do texto. Deu-se início à actividade.

Circulou-se pelos grupos, observando o seu trabalho, interacções e partilhas. Todos os grupos manobram muito bem as senhas para falar. Observou-se que todos os alunos participaram usando este sistema. No momento de passar para o papel as ideias discutidas, o grupo formado pelos alunos 2, 10 e 13 apresentou dificuldades. Apesar de terem construído a história oralmente, não estavam a conseguir organizar o seu discurso escrito. O grupo de alunos 4, 5, 6 e 14 não entendeu a expressão introdutória que lhes calhou “No tempo em que os caracóis não andavam com a casa às costas...”, o que condicionou a acção da sua história. Neste grupo houve falta de iniciativa. A sua redacção na folha de texto foi feita com dificuldades. Esqueceram-se e não utilizaram todos os cartões. Elaboraram um texto curto. O grupo de alunos 3, 7, 12 e 15 manteve-se concentrado na tarefa. Observou-se que oralmente houve uma grande participação que culminou na construção de uma história rica em pormenores e surpreendente. Também no grupo de alunos 1, 5 e 8 as senhas para falar foram correctamente utilizadas. A partilha de ideias para a construção da história existiu e foi visível no texto produzido.

Perto do final, procedeu-se a uma primeira verificação, discussão e correcção dos textos (anexo 42), com os elementos de cada grupo. Deu-se por concluído o processo de criação da “Receita com letras” e explicou-se os procedimentos essenciais a uma boa apresentação. Insistiu-se na necessidade de todos participarem e comunicarem com a turma. O grupo de alunos 3, 7, 12 e 15 dividiu a apresentação em partes. Todos leram um excerto do texto elaborado. O aluno 12, apesar de não possuir desenvolvida a leitura e a escrita, memorizou a expressão inicial e final do texto e reproduziu-as durante a apresentação. O aluno também explicou à turma a ilustração realizada. Neste

grupo, apenas o 12 falou com voz audível, embora pouco clara. O grupo seguinte, composto pelos alunos 1, 8 e 9 dividiram o texto em duas partes. À aluna 8 coube a primeira parte e ao aluno 1 coube a segunda parte. A expressão final foi reproduzida em coro pelos três alunos. A aluna 9 mostrou a ilustração feita à turma, sem, no entanto, tecer comentários sobre ela. O aluno 1 foi o único que, no grupo, falou de forma clara e audível. O grupo de alunos 2, 10 e 13 dividiu o texto e atribuiu as respectivas partes ao narrador, aluno 10, “mágico”, aluno 2, e “rei”, aluno 13. Esta desigual distribuição da participação foi referida aos alunos para que posteriormente a tivessem em atenção. O aluno 13 memorizou a sua fala e apresentou a ilustração, também sem tecer explicações sobre ela. Finalmente, no grupo de alunos 4, 5, 6 e 14 a leitura ficou a cargo do aluno 4. O aluno 6 falou de forma clara. A aluna 5 retraiu-se durante a apresentação e os restantes alunos não utilizaram voz audível. Findas as apresentações, apresentou-se à turma o novo ficheiro “Fábrica de Histórias”. Referiu-se o seu modo de funcionamento, inserido no tempo de estudo acompanhado. Realizou-se a reflexão oral sobre a semana e preencheram-se as fichas de auto-avaliação. Durante a realização da reflexão oral, os alunos 1, 6 e 12 sugeriram que se usassem as senhas para falar. A ideia foi aceite pela turma. Deste modo, conseguiu-se que todos os alunos dessem o seu contributo para a reflexão final. Os trabalhos dos alunos foram afixados no placard (anexo 42). Vários professores observaram e leram excertos das produções. Simultaneamente, durante o período de intervalo, foram dadas algumas explicações sobre o modo como foi desenvolvida a actividade, objectivos e resultados. Na semana seguinte a professora do 1º ano realizou a actividade com os seus alunos. Construiu também um ficheiro “Fábrica de Histórias”.

Avaliação da intervenção

A actividade de construção de uma história colectiva, foi conseguida por todos os grupos, com diferente eficiência. Constatou-se que todos os alunos assimilaram a utilização do ficheiro. Foram compreendidas as funções de cada conjunto de cartões. Concretamente, da actividade, elaborou-se a tabela de registo de avaliação (tabela 14), segundo a qual verifica-se que os objectivos académicos, “diz uma frase para a história” e “usa todos os elementos na história”, foram alcançados por todos os alunos. No âmbito dos elementos básicos de estruturação da actividade, de natureza social, responsáveis pela sua correcta consecução, “coloca a senha na mesa para falar” e “cumpre o seu papel no grupo”, observou-se que todos os alunos os alcançaram com

sucesso. Relativamente à utilização dos cartões de papéis a desempenhar, observou-se que os alunos 4, 5, 6 e 14 cumpriram os seus procedimentos de forma pontual, em virtude dos conflitos que emergiram durante o trabalho. Houve necessidade de um acompanhamento mais próximo a este grupo de alunos, monitorizando as suas actividades e mediando a utilização dos cartões. Os restantes alunos demonstraram segurança na utilização dos cartões e dos papéis atribuídos. Destaca-se a prestação dos alunos 9, 12 e 13, que também lembraram os colegas das suas funções. Associado ao objectivo da utilização das senhas para falar, encontrava-se a necessidade de “aguardar em silêncio pela sua vez”, prestando atenção à história que ia sendo construída, para que, assim, cada aluno pudesse dar o seu contributo na devida altura. Como tal, verifica-se na tabela 14 que os alunos 2, 3, 5, 7, 8 e 9 atingiram esse objectivo. Os alunos 4 e 13 nem sempre mostraram uma coerência de atitudes. Foram frequentes as suas interrupções, no caso do aluno 13 fruto do seu entusiasmo. Todos os alunos foram capazes de permanecer em silêncio durante as apresentações dos trabalhos. A reflexão final contou com vários contributos e constata-se na referida tabela que todos os alunos realizaram uma troca de opiniões rica, à excepção da aula 5, que se mostrou reservada.

Quanto ao objectivo “dizer frases para encontrar ideia em comum, evitando conflitos” pretendia-se que os alunos estruturassem ideias oralmente para que fossem do agrado de todos e assim as colocar no papel. Este era um objectivo ambicioso, dadas as ausentes experiências da turma com este tipo de propósito. Foi, sem dúvida, o objectivo menos alcançado, pelo qual é necessário desenvolver continuamente um trabalho que lhes permita maior autonomia e elevado sucesso nestas tarefas. Os alunos 2 e 15 nos seus grupos orientaram este processo, com algumas dificuldades ultrapassadas através da mediação dada pelas professoras. Os restantes alunos necessitaram de um acompanhamento mais próximo, pois revelaram muitas dificuldades sobretudo na organização textual escrita das ideias debatidas e história construída oralmente.

Relativamente ao interesse demonstrado pelo corpo docente da escola, salienta-se que se conseguiu divulgar com sucesso a actividade e, simultaneamente, suscitar curiosidade e interesse.

Tabela 14 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 12 a 16 de Abril de 2010

Objectivo \ Aluno (a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Fala de forma audível	A	B	D	D	D	A	C	D	D	D	--	A	D	D	C
Aguarda em silêncio pela sua vez	B	A	A	C	A	B	A	A	A	B	--	B	C	B	B
Coloca a senha na mesa para falar	B	A	A	A	A	B	A	A	A	A	--	A	A	A	A
Diz uma frase para a história	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	--	A	A	A	A
Usa todos os elementos na história	A	B	A	A	A	A	A	A	A	B	--	A	B	A	A
Cumprir o seu papel no grupo	A	B	A	C	C	C	A	A	A	B	--	A	B	C	A
Diz frases para ideia comum, evitando confl.	C	B	C	D	D	C	C	D	D	D	--	D	D	D	B

Faz silêncio durante as apresentações	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	--	A	A	A	A
Diz uma frase sobre a actividade	A	A	B	B	C	A	A	A	B	A	--	B	B	B	B

Legenda: A – sim B – quase sempre C – às vezes D – não

Reflexão sobre a intervenção

A construção cooperativa de histórias teve a adesão imediata de todos os alunos da turma, uma vez mais não só pela presença de materiais atractivos, mas também pela estruturação e cadência das tarefas na actividade. Para além destes factores, segundo a professora, tem existido um crescente empenho dos alunos na realização de tarefas em grupos de modo cooperativo, pelo que é com alguma frequência que o solicitam. Para os alunos da turma, esta foi a primeira actividade de construção textual em grupo. Tradicionalmente, elaboram textos escritos, sempre de modo individual. Nestes casos, a correcção do texto acontece também de modo individual e posterior ao momento da construção, o que faz com que o *feedback* que dela poderia resultar se torne ineficaz. A partilha é pontual e limitada a um determinado espaço e tempo no quotidiano da turma. Ao se propor esta tarefa, experimentou-se um afastamento deste modelo tradicional, tentando deste modo contribuir para colmatar as necessidades dos alunos da turma, detectadas ao longo das intervenções anteriores e também realçadas pela professora titular na entrevista intermédia realizada (anexo 9).

Verificou-se que a estratégia permitiu que os alunos estruturassem o seu pensamento. Tal facto foi visível durante a troca de ideias nos grupos e na organização textual. Contrariamente aos textos produzidos individualmente em momentos anteriores, os produtos desta actividade de intervenção revelaram a presença de uma estrutura, dotando as composições de todos os elementos essenciais à compreensão de um texto. Segundo a professora titular de turma, todos os alunos da turma demonstram em qualquer actividade alguma relutância na utilização autónoma da sua imaginação e criatividade. Frequentemente pedem orientações, desde pormenores a tomadas de decisão essenciais. Por isso, foi com alguma surpresa que se concluiu que as composições elaboradas pelos grupos foram muito boas. A construção da história, ao suportar-se no colectivo do grupo e não numa pessoa individual, contribuiu enormemente para a partilha de ideias que, por si só fomenta e estimula novas ideias. Assim, ao ser construída de modo cooperativo, potenciou-se o contributo individual como causa e consequência directa da partilha de ideias no grupo.

Pela presença, uma vez mais, de diferentes papéis no grupo, nomeadamente o de “verificador”, conseguiu-se que existisse alguma preocupação na correcção e coerência

da escrita do texto. Apesar de ter sido necessária a monitorização e, pontualmente, a intervenção das professoras junto dos grupos, na gestão e correcta execução dos papéis, os alunos com a função de corrigir e verificar a coerência do texto escrito tiveram sucesso e alcançaram o objectivo previsto, cumprindo, pois o seu papel. Exceptua-se, contudo, o grupo formado pelos alunos 4, 5, 6 e 14. Neste grupo, existiram conflitos que não foram solucionados no seio do grupo, tendo sido necessária a intervenção da professora. Observa-se agora que tal facto se poderá dever à incompreensão do significado de alguns dos cartões para criação da história. Em sua virtude, não houve entusiasmo na construção da história, emergiram discórdias que, ao contrário do que aconteceu com outros grupos, não foram solucionadas.

Apesar da monitorização acrescida junto deste grupo, infere-se pois que a aplicação do papel do “verificador” permitiu que os alunos dos grupos participassem activamente na correcção do texto oral e escrito. Considera-se que, por se realizar num ambiente seleccionado e por ser uma tarefa da exclusiva responsabilidade de cada grupo, se proporcionou às crianças uma oportunidade de se confrontarem opiniões relativamente à correcção ortográfica, escolha lexical, estruturação e coerência semântica e textual. Da observação e monitorização directa realizada aos grupos, observou-se que o papel de “verificador”, na questão da gestão pedagógica do erro, se estabeleceu como um excelente meio. Através da negociação da presença, das razões do erro e da sua respectiva correcção, proporcionou um espaço privilegiado de reflexão conjunta e de explicações. Deste modo, conseguiu-se que os alunos, no grupo se envolvessem num juízo avaliativo do erro, mediante uma intervenção quase imediata sobre ele. Este processo, tal como Amor (2003) afirma, pode desencadear novas aprendizagens, uma vez que são os próprios alunos que se impelem mutuamente a uma explicação sobre o “porquê” e o “como” do erro, favorecendo uma progressiva eliminação de equívocos e uma revisão dos conhecimentos de cada um. Em suma, contribui, segundo a autora, “para a apropriação, a transferência e o alargamento de conhecimentos”. Reflete-se, pois, que o papel de verificador, quando correctamente aplicado pelo aluno responsável, dota o grupo de trabalho cooperativo de uma excelente oportunidade para que se rentabilize ao máximo a gestão e correcção do erro, que surge, assim, como um processo de “ocorrência natural da aprendizagem” (Amor, 2003, p.159).

Não obstante o empenho de cada “verificador” dos grupos, na implementação funcional do seu papel, houve necessidade, como foi referido, de intervir directamente

junto de alguns grupos, sobretudo para aperfeiçoar atitudes, explicitar processos e inquirir o grupo levando-os a reflectir sobre alterações necessárias a realizar tanto no trabalho, como na postura do grupo. Houve especial preocupação com o *feedback* positivo dado aos grupos. Esta necessidade justifica-se, pois, uma vez que se pretende que todos os alunos dominem, assumam e desempenhem correctamente os seus papéis no grupo, factor essencial para o seu funcionamento, sucesso e aprendizagem de todos. Durante a reflexão semanal realizada com a professora da turma, foram também salientados os benefícios que se têm observado nas atitudes individuais de alguns alunos em momentos do quotidiano lectivo, sobretudo devido à rotação dos papéis dos alunos nos grupos e dos seus respectivos elementos. Partilhando também a opinião da docente, considera-se que, deste modo, todos têm hipótese de aperfeiçoar a sua competência nas mais diversas situações de interacção emergentes de episódios de trabalho cooperativo.

Relativamente à actividade como um todo, é também da opinião da professora da turma que este trabalho de elaboração textual, diferente do modo tradicional, potenciou nos alunos a sua criatividade e imaginação, desenvolvendo simultaneamente a estruturação do seu pensamento, o seu léxico e organização textual. Por ter sido realizada em grupo e de forma cooperativa, com auxílio das “senhas para falar”, conseguiu-se uma efectiva troca de ideias, com ocorrência de naturais discordâncias que, ao serem debatidas internamente nos grupos, estimulou e contribuiu para o desenvolvimento vocabular dos alunos, bem como da sua capacidade de estruturação do pensamento e oralidade, essencial para a organização textual escrita dos produtos e ideias debatidas. Esta tem sido, de facto uma das carências da turma que deste cedo foi diagnosticada e, como tal, se procurou desenvolver um trabalho que ajudasse a colmatar.

No que concerne aos grupos de trabalho, uma vez mais, heterogéneos, a professora da turma referiu, nas suas palavras, que “os alunos cada vez mais vão dominando melhor a estratégia”. Complementando a sua opinião, alude-se esse comportamento à progressiva introdução de competências sociais a cumprir, com respectiva fundamentação na execução das tarefas e na aquisição dos objectivos académicos previstos. Foi, sobretudo, o cariz cooperativo deste momento de aprendizagem, que integrou grupos de trabalho heterogéneos, um dos principais responsáveis por os alunos terem sido capazes de apresentar ideias criativas, funcionais e adequadas ao contexto evolutivo da construção oral da história.

Dos comentários dos alunos durante a reflexão sobre a actividade foi visível que a turma tomou consciência do contributo de cada um deles para o produto final. A composição pluridisciplinar da actividade fomentou também a participação de todos, aspecto conscientemente referido por muitos alunos. Foi deveras importante que todos tenham tomado consciência de que cada um deu contributos válidos e valiosos, essenciais para o sucesso do grupo pelo produto final construído.

Considera-se que todos os alunos experimentaram e alcançaram sucesso na tarefa, apesar das suas carências e limitações, sobretudo ao nível da leitura e da escrita, face à natureza pluridisciplinar da actividade de intervenção.

Uma vez mais, a organização heterogénea dos grupos de trabalho permitiu que o produto final fosse construído por todos, com o contributo de todos, o que o enriqueceu, em situação de igualdade de oportunidades, tal como é sugerido por Lopes e Silva (2009). Cada um pôde dar o seu contributo, de igual forma. Claro está que, a estratégia de aprendizagem cooperativa “senhas para falar” utilizada pelos alunos foi, sem dúvida, o elemento-chave que permitiu uma justa interacção e troca de ideias, potenciando uma interdependência positiva e estimulando o sentido de unidade colectiva e de pertença nos grupos.

Um dos objectivos traçados com esta actividade foi, simultaneamente, um receio. Uma vez que a construção da história dependia do contributo de todos, durante o momento de planificação ponderou-se sobre a possibilidade de nem todos os alunos participarem. Tal facto deve-se, sobretudo, à timidez e falta de confiança que alguns alunos têm em si próprios. Precisamente, no sentido de mostrar aos alunos que são capazes de contrariar esta tendência, optou-se, com sucesso, pela utilização da estratégia de aprendizagem cooperativa “senhas para falar”. A participação, a capacidade de resolução de conflitos, necessários e naturalmente emergidos do contexto, a capacidade de ouvir e de ser ouvido foram objectivos alcançados pelos grupos e que se definiram como essenciais no sucesso da actividade. Concretamente, foi sobretudo a aluna 9, que mais surpreendeu. Frequentemente com um comportamento letárgico, durante a actividade manifestou uma participação activa e um comportamento muito positivo. Foi capaz de autónoma e independentemente de fazer uso dos recursos de trabalho. Observou-se que participou, trocou ideias, apresentou argumentos, embora estes últimos com menor incidência. Do mesmo modo, a aluna 5 foi capaz de dar o seu contributo para a construção da história. Pode-se ainda afirmar que todos os grupos tiveram sucesso na actividade. No entanto, nem todos os grupos atingiram com o mesmo nível

de sucesso os objectivos previstos. Pode-se afirmar que o grupo dos alunos 4, 5, 6, 7 e 14 funcionou com algumas limitações. De todas as produções da turma, a sua foi a que menor qualidade teve. O seu texto, pobre em termos lexicais, cumpriu, contudo, todos os requisitos. Teria sido útil um trabalho de expansão textual, tal como Duarte (2008) sugere com o objectivo, entre outros, de se construir unidades sintácticas mais complexas, uma vez que a sua história compunha-se sobretudo de frases simples, com poucos períodos. Ressalva-se as produções dos restantes grupos que atingiram todos os objectivos, podendo-se afirmar que os seus grupos foram extremamente funcionais e dominaram as técnicas sociais e académicas necessárias.

A escrita textual colaborativa permitiu que os alunos, ao terem que elaborar um texto da responsabilidade de todos os participantes, tivessem de gerir as várias propostas oralmente apresentadas, articular as ideias aprovadas, as escolhas feitas e, o mais difícil, a negociação dos diferentes pontos de vista, objectivos apontados por Barbeiro e Pereira (2007) e atingidos por três dos quatro grupos. Considera-se, pois, importante que se privilegie estes objectivos em futuras intervenções, sobretudo tendo em consideração evoluções já observadas na turma e que incidem nos referidos domínios.

No que concerne ao envolvimento pretendido com a comunidade de docentes, conseguiu-se com sucesso que uma das professoras utilizasse adaptasse e aplicasse a actividade com a sua turma. Segundo o seu depoimento informal, esta afirma que obteve envolvimento e participação de todos os alunos. Considera-se que as intervenções e que a aprendizagem cooperativa começam a ter alguma visibilidade junto do corpo docente da escola, embora ainda com pouca adesão. Contudo, é positivo o interesse que os docentes têm vindo a manifestar e que, uma vez mais manifestaram.

A parceria realizada com a professora da turma contribuiu ainda para aumentar o conhecimento sobre dificuldades da turma e comportamentos dos alunos em determinadas situações, clarificando-se deste modo, uma vez mais, os seus pontos fortes. A continuidade da actividade foi também assegurada através da apresentação do ficheiro à turma, suportada na curiosidade manifestada pelos alunos pela “fábrica de histórias”.

4.2.2.7. Semana de 19 a 23 de Abril de 2010

Numa perspectiva construtiva do conhecimento, basilar nas ciências experimentais, projectou-se a intervenção desta semana ao nível da exploração prática de conceitos científicos, relacionados com a luz, magnetismo e forças.

Fruto das anteriores intervenções e respectivas reflexões, esta sessão de intervenção foi, uma vez mais, projectada para promover aos alunos aprendizagens úteis e significativas, mediante o estabelecimento de um carácter prático, por oposição a uma mera apropriação de saberes apresentados teoricamente, desfasados da realidade. Tomou-se em consideração a necessidade de proporcionar aos alunos momentos de descoberta e de construção do próprio conhecimento. Esta é, evidentemente, uma premissa válida para todas as áreas do currículo, mas é sobretudo no domínio das ciências que ela ganha maior expressão, por permitir que os alunos compreendam da forma mais prática possível os diversos fenómenos e mecanismos universais, respeitando-se o quadro conceptual do construtivismo e, logicamente, o pensamento das crianças, os agente principais das suas aprendizagens. Deste modo, na escolha das actividades de carácter experimental foram tidos em consideração critérios relacionados com a sua proximidade ao ambiente familiar e quotidiano dos alunos, privilegiando-se uma abordagem multissensorial dos conteúdos, tal como Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro (2007a) sugerem.

Uma vez que esta será a primeira vez em que se realizam actividades de carácter experimental na turma, pretende-se motivar os alunos para que, em grupos cooperativos, testem as suas ideias relativamente aos temas, orientando-os na iniciação e aplicação de processos investigativos, de análise e reflexão para a resolução de problemas e curiosidades no âmbito das experiências. Naturalmente, é necessário criar condições propícias para que se alcancem esses comportamentos. Assim, decidiu-se transformar a sala de aula num pequeno laboratório, com diferentes estações de experiências a realizar. O material da sala foi disposto em conformidade com o tipo de comunicação e de trabalho que se pretende que os alunos realizem, permitindo-lhes trabalhar à vontade sem serem perturbados.

Torna-se claro que esta intervenção foi projectada para que decorresse também um processo de reconstrução do conhecimento prévio dos alunos, através de uma série de propostas de tarefas práticas, explanadas na tabela 15.

Tabela 15 - Planificação da intervenção da semana de 19 a 23 de Abril de 2010

Contexto	Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades	Recursos	Avaliação
Sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir com colegas do grupo; - Treinar competências de comunicação; - Cooperar entre si em tarefas e projectos comuns; 	<ul style="list-style-type: none"> - Falar na sua vez; - Esperar enquanto o colega do grupo lê as indicações da experiência; - Fazer perguntas sobre a experiência; - Responder a 	<ul style="list-style-type: none"> - “Mini-investigações”: - Experiências com a luz, íman, roldana e alavanca: organizar cinco estações na sala, agrupando as mesas de forma a permitir a fácil circulação na sala. Em cada mesa/ estação, colocar os materiais necessários para as experiências; - Formar grupos heterogéneos de 3 alunos; 	(anexo 43) <ul style="list-style-type: none"> - Acetato; - Balde; - Cartão; - Cartolina A4; - Conta-gotas; - Copo para batido; - Espelho; 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo vertical e horizontal; - Fichas de auto-avaliação; - Fichas de verificação; - Guiões de registo;

	<ul style="list-style-type: none"> - Reflectir sobre desempenhos; - Reconhecer que a luz é formada por várias cores; - Relacionar a visibilidade de objectos com a intersecção da luz em diferentes materiais; - Relacionar o comportamento dos materiais em presença de um íman; - Reconhecer a utilidade de quebra-nozes e roldanas no alívio da força exercida em algumas tarefas do quotidiano. 	<p>perguntas feitas sobre a experiência;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arrumar e limpar os materiais no fim da experiência; - Dizer uma frase ao grupo para ser escrita no guião; - Nomear as cores que compõem a luz; - Assinalar fontes luminosas (alunos 9, 12 e 13); - Assinalar fontes luminosas artificiais; - Assinalar fontes luminosas artificiais; - Assinalar objectos/ materiais opacos, translúcidos e transparentes; - Indicar objectos que são atraídos por um íman; - Indicar objectos que não são atraídos por um íman; - Associar situações de forças (içar um balde, bicicleta, relógio de pêndulo, tesoura, fisga, palhaço saltitão) a mecanismos simples (roldana, roda dentada, alavanca, mola, elástico e pêndulo); - Dizer a utilidade da roldana, roda dentada, alavanca, mola, elástico e pêndulo (grupo do 3º ano). 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o “laboratório” à turma, explicar o funcionamento, indicar os materiais, as tarefas a desempenhar e relembrar regras; Funcionamento: cada grupo terá um livro de registo dos cientistas, com questões de partida para cada experiência, espaço para os respectivos registos de resultados e questões de conclusão/ reflexão sobre o que foi dito na questão de partida e os resultados demonstrados. Quando todos os grupos concluírem as suas experiências, devem deixar tudo limpo e arrumado e passar para a estação à sua direita. - Distribuir os grupos pelas estações e dar início à actividade; - Experiência com a luz: ler o cartão de apresentação da estação, dar resposta à questão de partida do guião “De que cor é a luz?”⁵, realizar a experiência (seguir os passos do protocolo da experiência. Combinar diferentes focos de luz de cores diferentes até obter a cor branca, da luz natural), registar os resultados, concluir sobre eles; - Experiência com a luz e materiais: ler o cartão da estação, dar resposta à questão de partida “será que todos os objectos se deixam atravessar pela luz?”⁶, realizar a experiência (seguir os passos do protocolo da experiência, incidir um foco de luz no material escolhido e procurar ver através dele o lápis na mesa), registar os resultados e concluir sobre eles; - Experiência com íman: ler o cartão da estação, realizar o “batido do ogre”⁷ (colocar vários materiais no copo e mexer), responder à questão de partida “como retirar os pregos do batido, sem tocar ou derramar o líquido?”⁸, realizar a experiência (ler o protocolo, com um íman encostar ao copo e, assim que os pregos forem atraídos, arrastá-los até ao bordo do copo, retirar com as mãos os pregos e secá-los no papel absorvente), registar os resultados, concluir sobre eles; - Experiência com alavanca: ler o cartão de apresentação da estação, responder à questão de partida “como será mais fácil quebrar uma noz?”⁹, realizar a experiência (ler o protocolo, tentar partir a noz, usando o quebra nozes e exercendo pressão em diferentes pontos), registar os resultados, concluir sobre eles; - Experiência com roldanas: ler o cartão de apresentação da estação, responder à questão de partida “como será mais fácil levantar o balde com pedras?”⁹, realizar a experiência (ler o protocolo, atar a asa do balde com pedras à corda da situação 1 (sem roldana) e puxar. Desatar a corda. Atar a asa do balde à corda da situação 2 (com 1 roldana) e puxar), registar os resultados, concluir sobre eles; 	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de papel vegetal; - Íman; - Lápis; - Menu de batido; - Quebra-nozes; - Saco de plástico de compras opaco e transparente; - Vidro; - Nozes; - Pregos; - Folhas brancas; - Cordas; - Roldana; - Lanternas; - Plásticos coloridos (verde, azul, amarelo, vermelho); - Cartões de identificação das estações; - Livros de registo; - Protocolos das experiências; - Apresentação em PowerPoint (da autoria da investigadora); - Areia; - Bolinhas de papel; - Celofane; - Colher de plástico; - Computador; - Corante vermelho; - DataShow; - Feijões; - Fichas de auto-avaliação; - Fichas de verificação (3 tipos diferentes); - Fita isoladora vermelha; - Grelha de pontuações; - Medidor; - Mini-certificados; - Pau de canela; - Pedras; - Tecido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de avaliação; - Observação directa; - Reflexão sobre a sessão de intervenção.
--	--	--	--	--	--

⁵ Adaptado de Ediba (2007, p. 15).

⁶ Adaptado de Martins et. al. (2007b, p. 28)

⁷ Da responsabilidade da autora do trabalho.

⁸ Adaptado de Rodrigues, Pereira, Borges e Azevedo (2010, p. 109).

⁹ Da responsabilidade da autora do trabalho.

			<ul style="list-style-type: none"> - Rever respostas dadas e tirar dúvidas; - Realizar fichas de auto-avaliação; - Apresentação e discussão em grande grupo dos resultados obtidos com sistematização dos conteúdos inerentes (apoio de apresentação em PowerPoint); - Estudo em grupo usando o manual e os guiões das experiências; - Ficha de verificação de conhecimentos, diferenciada, a realizar individualmente. As prestações individuais dos alunos serão traduzidas em pontos que acumularão para o seu grupo. Os guiões de registo dos grupos também serão avaliados e traduzidos em pontuações, que serão adicionadas ao total do grupo. Afixar os resultados obtidos por grupos no placard e atribuir mini-certificados. 		
--	--	--	--	--	--

Descrição da intervenção

Nesta sessão de intervenção estavam presentes 14 alunos. A mudança na disposição da sala de aula e a montagem dos materiais nas estações foi realizada durante o intervalo para almoço. Quando os alunos regressaram, procedeu-se à explicação sobre a actividade que ia decorrer, bem como das regras e cuidados a ter na realização das experiências e no trabalho de grupo. Exemplificou-se o funcionamento dos grupos nas diferentes estações, o tipo de comunicação e de circulação em sala de aula, pelas estações, de modo a que não se perturbasse o trabalho uns dos outros. Formaram-se cinco grupos heterogéneos: alunos 1, 13 e 14, alunos 8, 12 e 15, alunos 2, 3 e 5, alunos 4 e 10 e alunos 6, 7 e 9. Foram entregues os guiões aos alunos. Pediu-se que cada grupo fizesse uma primeira leitura de todo o guião. Explicou-se a organização do mesmo e exemplificou-se o procedimento. Distribuíram-se os grupos pelas estações. Chamou-se a atenção para os cartões de identificação e a sua relação com o número da experiência no guião. Explicou-se também o funcionamento do protocolo. Deu-se início à realização das experiências (anexo 43). Os grupos realizaram-nas autonomamente. Foi feita a observação dos comportamentos e a intervenção junto dos grupos teve lugar pontualmente, no sentido de prestar ajuda no manuseamento ou no preenchimento do guião. Circulou-se pela sala e observando o trabalho de todos os grupos. A rotação dos grupos pelas experiências fez-se sem qualquer problema. Todos os grupos realizaram as cinco experiências. O registo nos guiões foi realizado ao longo da execução das experiências (anexo 43). Quando terminaram, os grupos reuniram-se nas cadeiras deixadas noutros cantos da sala e dialogaram sobre as experiências e os dados dos guiões. Foi feito um acompanhamento mais próximo dos grupos nesta altura. Corrigiram-se os guiões e procurou-se compreender se os alunos tinham ficado com

dúvidas. Os grupos realizaram a auto-avaliação (anexo 43). No dia seguinte, os grupos voltaram a reunir-se. Foi feita uma discussão com todo o grupo-turma sobre as experiências, cruzando-se os resultados explanados pelos grupos com os conteúdos programáticos, com suporte visual da apresentação em PowerPoint. Depois do diálogo, explicou-se aos grupos que teriam de estudar muito bem os conteúdos, uma vez que o desempenho de cada um deles nas fichas de verificação de conhecimentos seria transformado em pontos. No final, averiguar-se-ia que equipa conseguiria obter mais pontos, pelo esforço individual e colectivo realizado desde a primeira experiência até ao estudo em grupo.

Foram apresentadas as páginas do manual onde poderiam estudar em conjunto com os guiões corrigidos. Os grupos iniciaram o estudo. Quando concluíram, dispuseram-se os alunos individualmente nas mesas. Distribuiu-se a ficha de verificação de conhecimentos (anexo 43), foi feita uma breve explicação e deu-se início à sua resolução individual. No dia seguinte, realizou-se a correcção da ficha, atribuíram-se pontos aos grupos e, realizados os totais, entregaram-se os respectivos certificados.

Avaliação da intervenção

A avaliação desta sessão de intervenção realizou-se em dois domínios distintos. O primeiro refere-se às competências sociais dos alunos durante a realização do trabalho de grupo, avaliação apresentada na tabela 16. O segundo domínio refere-se à verificação dos conhecimentos dos alunos, adquiridos após a realização das experiências e respectivo estudo em grupo, operacionalizado na ficha de verificação, visível pela leitura dos dados da tabela 17.

No que se refere aos objectivos que garantem o bom funcionamento dos grupos de trabalho, constata-se que houve uma significativa melhoria ao nível da participação com ideias no grupo. O objectivo “dizer uma frase ao grupo para ser escrita no guião” foi alcançado por 12 dos 14 alunos. Verificou-se que todos os alunos foram capazes de falar na sua vez, respeitando a opinião dos colegas e esperando que este concluísse para que apresentassem as suas ideias. Este foi um objectivo presente desde o início das intervenções e que agora se pôde observar que se encontra dominado pelos alunos da turma. Da observação directa em sala de aula, cruzando-a com os dados da grelha de registo, verifica-se que muitos alunos manifestaram impaciência enquanto os colegas liam para o grupo as diferentes indicações, necessárias para uma correcta utilização de materiais e realização da experiência. Colocar e responder a questões ou dúvidas de

colegas sobre as experiências foram objectivos atingidos apenas pelos alunos 1, 8 e 15. As perguntas existiram pontualmente nos grupos, quer nos momentos de execução prática das experiências, quer no momento de estudo, e foram da responsabilidade dos alunos 1, 2, 3, 4, 8, 10 e 12. Apesar de pontuais, verificou-se um acréscimo na participação com questões dos alunos 3, 4 e 12. A resposta a questões, objectivo naturalmente dependente em parte do anterior, foi alcançado pelos alunos 1, 2, 3, 4, 7, 8, 10 e 15. Finalmente, verifica-se ainda pela análise dos dados da tabela 16 que os objectivos relacionados com a arrumação e limpeza dos materiais no fim de cada experiência, objectivo necessário para que o grupo seguinte pudesse realizar com boas condições a experiência, não foi atingido pelos alunos da turma. A sua consecução ficou dependente de uma constante revisão dessa necessidade pelas professoras.

Tabela 16 – Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 19 a 23 de Abril de 2010

Objectivo	Aluno (a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Fala na sua vez		B	B	B	B	B	B	B	B	A	B	--	B	B	B	B
Espera enquanto o colega lê as instruções		D	B	B	D	C	D	D	C	B	D	--	C	C	D	C
Faz perguntas sobre a experiência		C	C	C	C	D	D	D	C	D	C	--	C	D	D	D
Responde a perguntas feitas sobre a experiência		B	C	C	C	D	D	C	B	D	C	--	D	D	D	B
Arruma os materiais no fim de cada experiência		D	C	C	D	D	C	D	C	C	D	--	C	C	C	C
Limpa os materiais no fim de cada experiência		D	C	C	D	D	C	D	C	C	D	--	C	C	C	C
Diz uma frase ao grupo para ser escrita no guião		C	A	B	B	D	C	C	C	C	B	--	C	C	D	B

Legenda: **A** – sim **B** – quase sempre **C** – às vezes **D** – não

No que concerne aos resultados atingidos pelos alunos nas fichas de verificação de conhecimentos, observa-se pela tabela 17 que todos os alunos, à excepção do aluno 12, nomearam as cores que compõem a luz, sendo que os alunos 2, 3, 4, 7, 8 e 15 o fizeram com total correcção. Os alunos 9, 12 e 13 foram capazes de indicar correctamente exemplos de fontes luminosas. Os objectivos “assinalar fontes luminosas naturais” e “assinalar fontes luminosas artificiais” foram alcançados por todos os alunos. Foi na definição e diferenciação de materiais opacos, translúcidos e transparentes onde residiu menor grau de sucesso. Os alunos 2, 4, 7, 8, 12 e 14 assinalaram correctamente os diferentes tipos de materiais. Verificou-se que os alunos 1, 3 e 9 foram capazes de diferenciar os materiais, contudo com algumas incorrecções. Todos os alunos atingiram o objectivo “indicar objectos atraídos pelo íman” com sucesso. No que se refere à compreensão de fenómenos com forças mecânicas, houve maior diversidade na compreensão dos mesmos pelos alunos. Da tabela 17 é visível que o aluno 1 apenas atingiu os objectivos relacionados com forças elásticas associadas a molas e elásticos. O aluno 2 compreendeu todos os mecanismos à excepção do

associado ao pêndulo. A aluna 3 teve sucesso na aquisição dos objectivos relacionados com o mecanismo da roldana, mola e elástico. O aluno 4 atingiu apenas os objectivos “associar a roldana ao içar de um balde” e “associar a força da tesoura à alavanca”. Os alunos 5, 6 e 7 não atingiram, na ficha de verificação, os objectivos traçados. Os alunos 8, 12 e 13 alcançaram com sucesso os objectivos ligados à compreensão dos mecanismos referidos. Os alunos 10, 14 e 15 apenas atingiram com sucesso o objectivo “associa a roldana ao içar de um balde”. Finalmente, a aluna 9 atingiu com sucesso os objectivos “associa o movimento da bicicleta a rodas dentadas”, “associa o relógio de pêndulo ao movimento do pêndulo”, “associa o palhaço que salta da caixa a uma mola” e “associa a fisga à força do elástico”. Da análise da tabela 17 constata-se ainda que os alunos 1, 2, 3, 4, 8, 10, 14 e 15 atingiram o objectivo “Dizer a utilidade da roldana roda dentada, alavanca, mola, elástico e pêndulo”.

Tabela 17 – Avaliação dos conhecimentos dos alunos na intervenção da semana de 19 a 23 de Abril de 2010

Objectivo \ Aluno (a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Nomeia as cores que compõem a luz	C	A	A	A	C	B	A	A	C	B	--	D	C	C	A
Assinala fontes luminosas	--	--	--	--	--	--	--	--	A	--	--	A	A	--	--
Assinala fontes luminosas naturais	A	B	A	A	B	A	B	B	--	A	--	--	--	B	A
Assinala fontes luminosas artificiais	A	B	A	A	B	A	B	B	--	A	--	--	--	B	A
Assinala materiais opacos	C	A	C	B	D	D	B	B	C	D	--	A	A	A	D
Assinala materiais translúcidos	C	A	B	B	D	D	B	C	A	D	--	A	D	A	D
Assinala materiais transparentes	C	A	C	B	B	A	B	B	C	D	--	A	C	A	D
Indica objectos são atraídos pelo ímã	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	--	B	A	B	A
Associa a roldana ao içar de um balde	D	A	A	A	D	D	D	A	D	A	--	A	A	A	A
Associa o movimento da bicicleta a rodas dentadas	D	C	D	D	D	D	D	A	A	D	--	A	A	D	D
Associa o relógio de pêndulo ao movimento do pêndulo	D	D	D	D	D	D	D	C	A	D	--	A	A	D	D
Associa a força da tesoura à alavanca	D	A	D	A	D	D	D	A	D	D	--	A	A	D	D
Associa o palhaço que salta da caixa a uma mola	A	A	A	D	D	D	D	C	A	D	--	A	A	D	D
Associa a fisga à força do elástico	A	A	A	D	D	D	D	C	A	D	--	A	A	D	D
Diz a utilidade da roldana roda dentada, alavanca, mola, elástico e pêndulo	C	B	B	C	D	D	D	C	--	C	--	--	--	C	C

Legenda: A – sim B – quase sempre C – às vezes D – não

Reflexão sobre a intervenção

Uma vez mais, durante esta sessão de intervenção, a par com o domínio dos conteúdos programáticos sobre as várias experiências relacionadas com fenómenos de luz e propriedades dos materiais, incentivou-se a partilha nos grupos de trabalho cooperativo, mediante a expressão de ideias e de dúvidas, a colaboração, a discussão e a construção de um produto colectivo. Constituiu uma preocupação permanente ao longo da planificação desta sessão a oportunidade de proporcionar aos alunos várias actividades experimentais, próximas da curiosidade emergente da sua vida real e que, por isso, fossem significativas para cada aluno. Assim, a par com um estímulo do pensamento criativo, crítico e reflexivo dos alunos da turma, considera-se que durante

esta sessão de intervenção os alunos foram também capazes de construir o seu próprio conhecimento científico, tornando-o útil e com significado social para si próprios. Esta é uma das finalidades e vantagens inerentes ao programa de ensino das ciências numa vertente de investigação e exploração, pois permite “melhorar a qualidade da interacção com a realidade natural” (Santos, 2001 & Fumagalli, 1998, cit. por Martins et al, 2007a) das crianças da turma. Verificou-se que os alunos compreenderam o valor das aprendizagens previstas, pela sua aplicabilidade e utilidade no seu quotidiano, tal como Martins et al (2007a) defende.

No seguimento do trabalho desenvolvido pela professora em torno dos textos instrucionais, decidiu-se estruturar as actividades de exploração experimental de modo a que os alunos fossem confrontados com a necessidade saber ler e compreender instruções. Esta é, afinal, uma competência que lhes iria permitir ter êxito na realização das actividades. Simultaneamente, permitiu à professora da turma verificar o grau de compreensão de textos instrucionais que os alunos possuem, após o trabalho desenvolvido. Tal como Sim-Sim (2007, p. 67) afirma, “os textos instrucionais fazem parte da vida quotidiana” de todos e “são actividades com que muito cedo as crianças se confrontam”.

Como tal, esta foi uma intervenção na qual se exigia aos alunos que trabalhassem autonomamente em grupos, respeitando as regras de trabalho em grupo, realizando as tarefas, manipulando os materiais e responsabilizando-se por todo o percurso, desde o momento de leitura dos protocolos, à apresentação do produto final, operacionalizado na ficha de verificação de conhecimentos. Estas são competências que têm vindo a ser trabalhadas ao longo das intervenções e, neste momento, pode-se afirmar que é assinalável a melhoria que se verificou na autonomia e organização do trabalho nos grupos, opinião também defendida pela docente da turma, aquando da reflexão realizada após a sessão. De facto, a tarefa de realização das actividades experimentais constituiu um desafio ao nível dos comportamentos e relacionamentos dos alunos nos grupos. Conscientes deste facto, procurou-se alertar os alunos para a necessidade de coesão no grupo e seguimento dos passos das tarefas para o sucesso. Contudo, foi visível que no início da tarefa, alguns grupos de alunos não procederam à leitura das instruções e protocolos, preferindo, naturalmente, proceder à manipulação dos materiais. A compreensão da necessidade e presença de disciplina na sua própria autonomia foi, de facto, um requisito exigente para todos os alunos. Todavia, como é também da opinião da professora da turma, havia necessidade de o incutir em todos os

alunos. Considera-se que o momento em que essa necessidade de disciplina na autonomia do grupo, inculcada pelo próprio grupo, para o alcance do sucesso foi oportunamente inserida nesta sessão, considerando as tarefas propostas. O progresso realizado pelos grupos ao longo desta sessão foi considerável e surpreendente, tendo em conta as diferentes implicações que a tarefa trouxe à acção de cada grupo e também o facto de que o grupo-turma nunca tinha realizado qualquer actividade de exploração experimental, em regime de aprendizagem cooperativa. Nas palavras da professora da turma, “os seus comportamentos e atitudes estiveram exemplares”. Salienta-se a preocupação que o aluno 13 demonstrou ao nível do cumprimento das regras e uma grande preocupação pelo sucesso do seu grupo, tanto na tarefa prática, como no momento do estudo. Do mesmo modo, também o aluno 12 apresentou uma conduta irrepreensível e extremamente dedicado às tarefas do seu grupo, participando activamente em todos os momentos.

Ao bom funcionamento dos grupos de trabalho esteve inerente a uma política de encorajamento, motivação e ajuda mútua, estabelecida indirectamente pela presença de condições favoráveis a uma interdependência positiva, nomeadamente ligada à estruturação da tarefa e dos materiais. Tal como Lopes e Silva (2009) afirmam, o grupo só poderá ter êxito se cada um dos elementos realizar parte do trabalho, dando simultaneamente uma contribuição distinta para o produto colectivo.

Considera-se que a heterogeneidade dos grupos, mais uma vez, estimulou e potenciou o seu bom funcionamento e a participação activa de todos os elementos. Apesar das dificuldades iniciais sentidas pelos grupos na gestão da participação, autonomia e disciplina na realização das diferentes tarefas, constatou-se que as suas posturas progressivamente melhoraram ao longo da intervenção.

A ansiedade em manipular de imediato dos materiais, observada em todos os grupos na fase da realização das actividades experimentais, ficar-se-á a dever à ausência de oportunidades na prática lectiva para a realização deste tipo de propostas pedagógicas. Por outro lado, toda a motivação inicialmente observada em todos os alunos da turma, integrados nos seus respectivos grupos, manteve-se ao longo dos diferentes momentos da sessão de intervenção planificada. Tal facto transparece a permanente adesão de toda a turma às diferentes propostas de trabalho cooperativo apresentadas.

O cuidado e preocupações didácticas, científicas e pedagógicas que sempre estiveram presentes na preparação, planificação e operacionalização desta sessão de

intervenção, como desde sempre tem estado presente neste trabalho, uma vez mais proporcionaram o sucesso desta actividade, tanto no que concerne às interacções sociais, como ao processo de aprendizagem, cada vez mais enraizado na filosofia de aprendizagem cooperativa que se pretende tornar elemento-chave do sucesso da turma.

Constatou-se que se efectuou uma excelente escolha e uma ponderação rigorosa sobre as experiências a implementar. Por se ter apostado, novamente, numa apresentação bastante apelativa das experiências e no rigor no funcionamento das estações, permitiu que emergisse em cada grupo a tão necessária curiosidade das crianças. Conscientes da importância do papel dos pré-conceitos que os alunos possuem na compreensão e aprendizagem dos assuntos a explorar, todas as experiências foram iniciadas com um dilema ao qual os grupos responderam antes de realizar a tarefa, procurando ouvir a opinião de todos sobre o modo como poderia ser resolvido e porquê. Da observação do modo de trabalho dos grupos, tornou-se claro que este foi o passo que colocou maiores dificuldades aos alunos, uma vez que lhes era exigido capacidade para pensar abstracta e hipoteticamente sobre situações quotidianas. Apesar das dificuldades inicialmente sentidas, verificou-se que, ao longo das estações, os grupos ganharam autonomia e foram capazes de responder atempadamente à questão-problema.

Da informação retirada da observação directa, cruzando-se com os dados dos alunos nas fichas de auto-avaliação, pode-se afirmar que a actividade experimental relacionada com as propriedades dos ímanes foi a que apresentou maior sucesso. Este sucesso foi constatado tanto ao nível das competências académicas, como ao nível das competências sociais e manipulativas. Segundo excertos da opinião registada dos alunos, esta experiência muito agradou aos grupos porque “levava muitas coisas” e ainda “apanhámos os pregos com ímanes gigantes”, factores que decididamente estiveram na origem de tão grande deleite por parte dos alunos. Pode-se afirmar que em termos de aprendizagem, esta talvez tenha sido a experiência que maior compreensão da realidade lhes proporcionou.

O momento dedicado ao estudo em grupo deu a conhecer a grande responsabilidade que os alunos 2, 6, 7, 8, 10 e 15 possuem. Por se encontrarem distribuídos pelos vários grupos de trabalho, verificou-se que procuraram transmitir esse sentido a todos os elementos do grupo. Os incentivos e elogios fizeram-se ouvir em todas as equipas. O facto de existir uma responsabilidade inerente ao grupo, e não a cada um pessoalmente, resultou no desenvolvimento e consciencialização global da interdependência que existia uns dos outros, num sentido positivo, uma vez que o

sucesso do grupo dependia integralmente do sucesso de cada um. Deste modo, tornou-se claro que todos os alunos se aperceberam dessa importância, pela persistência com que se incentivavam mutuamente, tiravam dúvidas e procuravam apreender e assimilar os conteúdos necessários para a prestação de uma boa prova de verificação de conhecimentos. Considera-se que esta estratégia, de estudo em grupo cooperativo, cujos comportamentos dos alunos e resultados na prova muito surpreenderam a professora titular, deverá conhecer continuidade na turma, mantendo-se as suas características principais.

Registou-se um pequeno aumento da participação com ideias no grupo, provavelmente em virtude do trabalho já desenvolvido em torno da participação nas anteriores intervenções. Contudo, há necessidade de um trabalho contínuo neste domínio para que o nível de participação alcançado por alguns alunos aumente e não se perca e para proporcionar a todos oportunidade de o fazer.

Reflectindo agora ao nível da parceria com a docente da turma, foi muito positivo verificar que existiu nesta sessão de intervenção uma grande complementaridade na actuação em sala de aula e no trabalho desenvolvido, o que se traduziu num enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Houve, de facto, um trabalho cooperativo desde o momento da planificação, escolha das experiências, organização da sala, reflexão prévia sobre os materiais, passando pela tão importante interajuda em sala de aula, durante a operacionalização da sessão, até ao momento de avaliação e reflexão. Considera-se que a monitorização dos grupos de trabalho nas diferentes tarefas resultou num enriquecimento das prestações dos grupos. Embora não se tenham definido critérios de actuação em sala de aula, nos diferentes momentos da actividade, foi com naturalidade e espontaneidade que a acção das duas professoras em sala de aula emergiu com complementaridade, resultando numa muito boa gestão do acompanhamento dos progressos de cada grupo.

Procurou-se desempenhar um papel maioritariamente de mediação, orientando e observando os grupos, intervindo apenas para possibilitar que os alunos reflectissem sobre atitudes, interacções, conclusões ou dúvidas. Constatou-se que, através deste modelo mediador, a par da dedicação dos alunos aos conteúdos a explorar, é também possível que a professora possa também dedicar-se ao desenvolvimento das competências sociais dos alunos daquele grupo onde intervém.

4.2.2.8. Semana de 26 a 30 de Abril de 2010

Nesta semana, participou-se na reunião de avaliação do aluno 12, por referência à CIF–CJ, procedimento que teve lugar após o pedido de referenciação do aluno, realizado pela professora da turma. A reunião realizou-se em equipa pluridisciplinar, onde estavam presentes a professora da turma, a encarregada de educação do aluno 12 (mãe), o psicólogo, duas terapeutas ocupacionais e a professora de Educação Especial.

Os diferentes técnicos seguiram os procedimentos estipulados para este tipo de reunião. A docente da turma enumerou os diversos interesses do aluno, as actividades em que demonstra maior persistência e grau de concentração. Foram solicitados pelos técnicos exemplos práticos e relatos de episódios para que algumas dúvidas de avaliação fossem esclarecidas. A mãe do aluno revelou-se pouco participativa, respondendo apenas a questões colocadas directamente. O grupo solicitou que desse a conhecer a sua opinião sobre o seu filho, contando episódios quotidianos e de relacionamento afectivo para consigo e restantes familiares. Observou-se que, quando participou apresentou apenas relatos de atitudes negativas do seu filho, de competências que não possui e de comportamentos que ele deveria ter, na sua opinião.

É da opinião do grupo que o aluno 12 manifesta alguma apatia, aceitando com indiferença tudo o que lhe acontece ou dizem para fazer. Possui uma baixa auto-estima, fraca persistência e carência em termos afectivos, o que o leva a ser muito afectuoso para com os adultos. Possui uma baixa capacidade de realização cognitiva e de memória. Apresenta alguns comportamentos adaptativos, nas questões funcionais e do quotidiano. A sua autonomia é baixa, bem como a sua participação nas actividades. Assimilou e cumpre regras. Por ingenuidade, coloca-se muitas vezes em perigo.

4.2.2.9. Semana de 3 a 7 de Maio de 2010

No seguimento das semanas anteriores, em que se registou sucesso na utilização da estratégia de estudo em grupos, após a actividade prática, decidiu-se que esta intervenção se realizaria com semelhante método de aprendizagem cooperativa. Desta vez, a sessão será desenvolvida em torno da área curricular de expressão dramática.

Desde o início do 2º período que se tem observado informalmente um grande gosto nos alunos da turma pela representação, canções e outras actividades artísticas. Constatou-se que estas surgiram espontaneamente num grupo de três alunos da turma: o aluno 6, o aluno 12 e o aluno 2. Frequentemente solicitam a atenção dos colegas, nos intervalos, para que assistam a pequenas peças, improvisadas no momento. Este gosto

tem vindo a aumentar e progressivamente o pequeno grupo conquistou mais adeptos. No intuito de diversificar as áreas de actuação deste plano de intervenção, procurou-se pois, conciliar a intervenção desta semana com a necessidade de incentivar o talento que os alunos têm vindo a demonstrar e de tornar real a possibilidade de actuar em palco. Decidiu-se também que faria todo o sentido apresentar na festa final de ano uma pequena peça. Assim, esta tornou-se uma grande oportunidade para se dar início à preparação da turma para esta nova experiência, a qual em anos anteriores nunca antes haviam experimentado.

Na tabela 18 encontram-se explicitados os objectivos traçados para esta intervenção, bem como a organização dos diferentes momentos de criação, preparação, treinos e reflexão final. Decidiu-se que seria mais produtivo estender os ensaios por pequenos períodos de tempo ao longo da semana. Assim, a actividade foi apresentada no início da semana. Nos três dias seguintes houve lugar à preparação dos materiais e aos treinos das respectivas peças. Definiram-se objectivos mínimos para cada treino por dia. Assim procurou-se minimizar os casos de distração ou desvio do trabalho, ajudando os alunos a rentabilizar o tempo de treino e a manterem-se concentrados na tarefa. Também se considera que, deste modo, os alunos contactaram com uma nova estratégia de organização do trabalho em grupo, quando este possui várias tarefas de complexidade crescente integradas. A cada grupo atribuiu-se uma peça diferente, adaptando-se textos narrativos do conhecimento dos alunos da turma a textos dramáticos.

Tabela 18 – Planificação da intervenção da semana de 3 a 7 de Maio de 2010

Contexto	Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades	Recursos	Avaliação
Sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir com colegas do grupo; - Comunicar de forma clara; - Dividir um projecto de trabalho em tarefas a desenvolver; - Cooperar em tarefas e projectos comuns; - Resolver conflitos; - Gerir materiais e tarefas; - Utilizar linguagem verbal para expressar sentimentos e 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprir o seu papel no grupo; - Permanecer na actividade, junto ao seu grupo; - Aceitar as decisões do grupo; - Incentivar o trabalho; - Construir os fantoches; - Pronunciar frases com a entoação certa; - Falar com tom de voz alto durante a dramatização; - Manipular correctamente o fantoche enquanto fala; 	<p>1º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formar grupos heterogéneos de 3 alunos; - Explicar à turma a actividade. Explicitar o que se pretende dos grupos e das atitudes dos alunos. Referir que a organização ficará totalmente a cargo dos elementos do grupo, pelo que se apela a uma boa cooperação e à utilização de estratégias e comportamentos que têm vindo a ser trabalhados nas últimas aulas. Explicar as etapas da actividade: devem combinar em grupo os papéis e tarefas a desempenhar, ler a peça atribuída ao grupo, destacar as personagens, atribuir as personagens, enumerar fantoches a construir e outros elementos necessários, construir os fantoches, treinar a dramatização dando entoação às falas, apresentar à turma e avaliar o desempenho do próprio grupo e dos restantes grupos; - Fazer uma introdução à dramatização, usando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema. Focar alguns truques, posturas e utilização de fantoches, a utilização do guião da peça, distribuição de personagens, entre outros aspectos; 	<p>(anexo 44)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cadernos de registo da avaliação; - Cartolinas; - Casinha do teatro (construída pelo pai de um aluno e oferecida à turma); - Computador; - Fita-cola; - Folhas de rascunho; - Material de escrita; - Material de pintura; - Paus de espetada; - Textos das peças de teatro ("A galinha vadia, adaptado de A galinha vadia de 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo vertical e horizontal; - Caderno de registo de avaliação (auto-avaliação e heteroavaliação em grupo); - Grelha de avaliação; - Observação directa; - Reflexão sobre a sessão de intervenção.

	<p>ideias;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aliar gestos e movimentos ao som; - Explorar o uso de fantoches; - Realizar dramatizações a partir de histórias simples; - Observar, escutar e apreciar o desempenho próprio e dos outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permanecer em silêncio enquanto os colegas actuam; - Dizer uma frase sobre as dramatizações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formar os grupos de trabalho; - Distribuir materiais (guiões, materiais para construir os fantoches); - Dar início à actividade, monitorizar o trabalho dos grupos e mediar conflitos/ decisões; <p>2º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durante 3 dias, as equipas reúnem-se para treinos de 15 a 30 min. por dia. Definir os objectivos mínimos para cada dia de treino. <p>3º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar um ensaio geral, usando os fantoches; - Explicar o procedimento de avaliação: após a dramatização de um dos grupos, todas as equipas procedem ao preenchimento da respectiva folha de avaliação do caderno de registo; - Os grupos apresentam as suas peças à turma. Utiliza-se como adereço principal a casinha do teatro; - Partilhar notas da avaliação e reflectir sobre as dramatizações; - Explicar a continuidade da actividade: na festa final de ano haverá lugar à apresentação de uma peça dramatizada por todos os alunos da turma. Essa peça será escolhida por votação secreta na turma. As peças para votação são as que foram trabalhadas; - Definir dois secretários para a votação: terão como função recolher, validar e contabilizar os votos; - Definir o presidente da votação: terá como função redigir a acta do sufrágio; - Distribuir os papéis para votação e dar início ao sufrágio; - Dar início à tarefa de sufrágio. 	<p>António Mota, in Abada de Histórias; “A galinha ruiva”, conto tradicional; “A maratona dos batoteiros”, adaptada de A maratona dos batoteiros de António Torrado; “A raposa e a cegonha”, adaptado da fábula A raposa e a cegonha de La Fontaine; “O rato e a lua”, adaptado de O rato e a lua de António Torrado).</p>	
--	--	---	---	--	--

Descrição da intervenção

Explicou-se aos alunos da turma o tipo de actividade a realizar. Formaram-se cinco grupos de trabalho heterogéneos, compostos por três alunos cada um: alunos 1, 5 e 4, alunos 6, 9 e 15, alunos 2, 12 e 14, alunos 3, 10 e 11, alunos 7, 8 e 13. Explicou-se o funcionamento da actividade, realçando-se o gosto que os alunos têm manifestado na representação e o propósito final da mesma. Referiu-se que a organização, gestão do tempo e resolução de conflitos seria totalmente da responsabilidade dos grupos. Uma vez mais recordaram-se os pilares essenciais para o sucesso dos grupos de trabalho, bem como das regras necessárias para a convivência de todos os grupos. Apresentaram-se as peças. Distribuiu-se os materiais pelos grupos e deu-se início à actividade. Todos os grupos começaram por autonomamente ler o texto. Um aluno de cada grupo leu o texto aos colegas. Procederam à distribuição das personagens pelos elementos dos grupos (anexo 44). Emergiram algumas discórdias. Constatou-se que todos os grupos conseguiram ultrapassar esses momentos e todos aceitaram pacificamente as decisões internas. Houve necessidade de monitorização dos grupos no momento de treino das falas das personagens. Os grupos foram aconselhados a utilizar cores para sublinhar as diferentes falas dos personagens. E assim fizeram com sucesso. O grupo formado pelos

alunos 6, 9 e 15 decidiu deixar a construção dos fantoches para o dia seguinte. Os restantes grupos iniciaram, assim, a construção dos fantoches (anexo 44), destinando os restantes dias ao treino das peças. No final da aula, cada grupo apresentou à turma um pequeno resumo oral do que realizaram. Nos dias seguintes os grupos voltaram a reunir-se por, aproximadamente 20 minutos. O grupo de alunos 6, 9 e 15 iniciou a construção dos fantoches no segundo dia. Todos os grupos necessitaram de monitorização no modo como deveriam memorizar as falas. No final do segundo dia de treinos (anexo 44), decidiu-se que os grupos, no dia da apresentação, levariam os guiões das peças para o caso de se esquecerem das falas. Realçou-se, contudo, que deveriam treinar a entoação das frases, porque aquelas eram histórias com muita acção. O aluno 11 não esteve presente em dois dos três treinos. Todos os grupos concluíram atempadamente os seus fantoches. No dia da apresentação final, os grupos pediram que o último treino fosse realizado sem a presença dos restantes, por isso, cada grupo distribuiu-se por diferentes espaços da escola. Aproveitando o bom tempo, três grupos ocuparam o pátio do bloco de salas, outro grupo treinou à sombra de uma das árvores e outro grupo envolveu as auxiliares de acção educativa, uma vez que decidiram treinar no *hall* de entrada do bloco de salas de aulas. Dois grupos permaneceram na sala. Monitorizaram-se os treinos dos grupos. Os grupos recolheram à sala. Montou-se a casinha do teatro e deu-se início às apresentações. Todos os alunos conversaram durante as apresentações das peças. A assistência revelou-se muito participativa, tecendo comentários jocosos sobre as prestações dos colegas. Todos os grupos manifestaram dificuldades na manipulação dos fantoches. Tornou-se evidente que nem todos os alunos conseguiram coordenar as suas falas com o movimento dos fantoches. No final de cada actuação, os grupos fizeram o registo das respectivas avaliações (anexo 44). Quando todos os grupos terminaram de apresentar as suas dramatizações, realizou-se a reflexão final. Os alunos apontaram aspectos positivos e negativos das diferentes prestações, analisadas individualmente. Todos consideraram que os fantoches foram bem construídos. Afirmaram também que alguns alunos tiveram preocupação com a voz e fizeram-se ouvir entoando bem as frases. Indicaram como aspectos a melhorar o comportamento do grupo dentro da casinha do teatro, a colocação da voz, para que se pudessem ouvir e a entoação das falas. Na auto-avaliação, os grupos foram conscientes e afirmaram que poderiam ter feito uma melhor entoação. Concluída a reflexão, procedeu-se à selecção do delegado e subdelegado de turma, os alunos 15 e 12 respectivamente, para secretariarem a eleição da melhor peça a apresentar na festa final de ano. O aluno 2 ficou responsável por

redigir a acta do sufrágio. Feita a escolha e contados os votos, a turma decidiu que a peça a apresentar seria “A galinha vadia” adaptada do conto “A galinha vadia” de António Torrado.

Avaliação da intervenção

Através dos dados da tabela 19, é possível constatar-se que os alunos adquiriram com sucesso quatro dos objectivos traçados para esta intervenção. Todos cumpriram o seu papel no grupo, permanecendo junto dele, construindo os fantoches e aceitando democraticamente as decisões da equipa. A avaliação e reflexão sobre o desempenho dos grupos registou uma grande participação. Todos enriqueceram este momento contribuindo com a sua opinião. Registou-se, porém, que as maiores dificuldades dos grupos residiram na sua capacidade de permanecerem em silêncio durante as apresentações dos colegas e nos objectivos relacionados com a sua prestação individual, como contributo para o sucesso do grupo. Assim, constata-se pela tabela 19 que os alunos 1, 4, 7 e 10 não fizeram silêncio durante as actuações dos grupos. Apesar das chamadas de atenção feitas pelos restantes colegas na assistência, estes continuaram tecendo inúmeras críticas aos colegas em actuação. Naturalmente, tal comportamento foi um dos mais discutidos no momento final de reflexão em grande grupo. Observou-se e registou-se também que, durante o trabalho de preparação e construção da peça a apresentar, poucos foram os alunos que incentivaram o seu grupo para o trabalho. Seis dos 15 alunos presentes incentivaram o grupo, procurando mantê-lo unido e concentrado no trabalho. Ouviram-se também elogios a prestações durante os treinos. Efectivamente, os alunos 2, 6, 9 e 15 adquiriram com sucesso o objectivo “incentiva o trabalho”. A forma como o fizeram proporcionou aos seus grupos momentos de treino da peça de qualidade. Observou-se igualmente que o grupo de alunos 6, 9 e 15 soube rentabilizar o seu tempo de treino e nele existiu um constante incentivo. Destaca-se a prestação da aluna 9 que, incentivada pelo grupo, participou com entusiasmo e concentração nos treinos.

No que concerne à prestação individual dos alunos, após os treinos das respectivas peças, constata-se pela análise da tabela 19 que os alunos 1, 3, 4, 5, 13 e 14 não adquiriram os objectivos “pronunciar frases com a entoação certa”, “falar com tom de voz alto durante a dramatização” e “manipular correctamente o fantoche enquanto fala”. Verificou-se que, no seu discurso, os alunos 2, 6, 8, 10, 12 e 15 souberam diferenciar frases interrogativas de frases exclamativas, atribuindo-lhes a necessária

entoação. Muitos alunos tiveram necessidade de ler as suas falas. Salienta-se, contudo, que não era objectivo nesta intervenção a memorização das falas das suas personagens. Pretendia-se sim, que os alunos dessem as diferentes entoações das frases reproduzidas, memorizadas ou lidas. No entanto, os referidos seis alunos, 1, 3, 4, 5, 13 e 14, durante as dramatizações, limitaram-se a ler de modo automático as diferentes falas. Para além destes comportamentos, concentrados que estavam na leitura, não houve preocupação em projectar convenientemente a fala para que todos na assistência pudessem ouvir. Apesar das diversas oportunidades de apresentação de trabalhos pelos alunos, este é um objectivo que ainda necessita de ser trabalhado na turma, uma vez que apenas os alunos 2, 6, 9, 11, 12 e 15 demonstraram nesta intervenção uma aquisição consolidada deste objectivo. Finalmente, da tabela 19 observa-se que os alunos 2, 6, 7, 8, 9, 10 e 15, foram capazes de manipular o seu fantoche enquanto reproduziam as falas da respectiva personagem, com maior ou menor dificuldade. Este objectivo exigiu dos alunos a capacidade de coordenação entre o discurso e o movimento, conciliando as saídas de cena com o final das falas.

Tabela 19 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 3 a 7 de Maio de 2010

Objectivo \ Aluno (a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Cumprir o seu papel no grupo	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A
Permaneça na actividade, junto ao seu grupo	B	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A
Aceita as decisões do grupo	B	A	A	B	B	B	B	B	A	B	B	A	B	B	A
Incentiva o trabalho	C	A	B	D	C	A	C	C	A	B	D	D	D	D	A
Constrói os fantoches	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Pronuncia frases com a entoação certa	C	B	C	C	D	A	D	A	C	B	C	A	D	D	A
Fala com tom de voz alto durante a dramatização	C	B	C	D	D	A	C	C	B	C	A	A	C	D	A
Manipula correctamente o fantoche enquanto fala	D	B	C	D	D	A	B	B	B	B	D	B	D	D	B
Permaneça em silêncio enquanto os colegas actuam	D	A	A	C	A	B	D	A	A	C	B	A	B	A	A
Diz uma frase sobre as dramatizações	A	A	A	A	C	A	B	A	A	A	B	A	B	B	A

Legenda: A – sim B – quase sempre C – às vezes D – não

Reflexão sobre a intervenção

A proposta de intervenção desta semana colocou aos alunos vários desafios, aos quais todos os alunos souberam responder com sucesso, muitos deles de forma surpreendente. De facto, quer o gosto que os alunos manifestaram ao longo da preparação e apresentação dos trabalhos, quer os seus comportamentos, tanto individuais como em grupo, foram determinantes para que a professora titular da turma decidisse o que apresentar à comunidade na festa final de ano. Apesar das dificuldades apresentadas pelos alunos, enunciadas no ponto anterior, considera-se que estes são aspectos que, depois de terem sido focados e explorados em grande grupo no momento final de reflexão, farão todo o sentido serem trabalhados. Por terem sido os próprios

alunos a analisar e criticar, construtivamente, a prestação dos grupos, dando sugestões e exemplos, o nível de aceitabilidade dessas críticas foi muito alto. Esta tão grande aceitação foi encarada pelos alunos como uma oportunidade de melhorarem as suas prestações. Considera-se que esta assinalável evolução nas atitudes dos alunos só tem sido possível graças às intervenções que se têm vindo a realizar, opinião partilhada também pela professora titular da turma. Deste modo, a intervenção desta semana terá continuidade, tal com muitas das anteriores. Graças à doação de uma casinha de teatro, construída por um encarregado de educação à turma, será possível dar continuidade ao desenvolvimento de competências relacionadas com a dramatização. Reuniu-se com a professora responsável pela Actividade de Enriquecimento Curricular de Expressão Plástica e decidiu-se dar início à decoração da casinha e à construção dos necessários adereços da peça escolhida por maioria na turma, a apresentar na festa final de ano.

Assim que se fez a apresentação da proposta de actividade, todos os alunos aderiam de imediato, como é hábito. A estratégia de se realizar um balanço no final de cada treino ajudou os alunos a organizarem o seu tempo, tomando consciência da evolução ou trabalho que cada grupo desenvolveu em cada dia. Para além disso, este momento privilegiado de oralidade contribuiu, uma vez mais, para que os alunos aperfeiçoassem a sua técnica de comunicação em grande grupo. Considera-se que surtiu o efeito desejado e que deve conhecer continuidade na turma.

Um dos desafios desta semana prendia-se com a capacidade de os alunos, em grupos serem capazes de fazer uma correcta distribuição de tarefas, papéis e gestão do tempo de preparação da apresentação das peças. Optou-se por este procedimento por se considerar que, neste momento, os alunos já reúnem competências que os tornam capazes de organizar o trabalho num grupo, fruto da experiência anteriormente adquirida e aperfeiçoada ao longo das sessões de intervenção realizadas. Com sucesso, todos os grupos foram capazes de realizar essa gestão. Durante a preparação da apresentação todos os alunos realizaram um excelente trabalho. De facto, os alunos 9 e 12 foram quem mais surpreendeu pela sua persistência na tarefa de memorizar e entoar correctamente as falas da sua personagem. O suporte do seu grupo de trabalho foi essencial para o seu sucesso. Houve entreajuda, incentivos e até existiu partilha de estratégias de memorização e muito apoio nesse treino.

No que concerne aos objectivos relacionados com as apresentações das peças, verifica-se que há necessidade de um trabalho continuado neste domínio. De facto, ao longo das intervenções tem-se procurado melhorar as competências dos alunos também

ao nível da apresentação de trabalhos. São visíveis progressos. Contudo, esta semana, essas competências foram novamente testadas, mas num contexto diferente. Considera-se que, como tal, existiu uma maior preocupação dos alunos na memorização dos textos e na construção dos fantoches, do que na colocação de voz e gestão dos movimentos do fantoche.

O aluno 12 foi o que mais surpreendeu. Foi capaz de memorizar três das suas falas, apesar de este não ter sido objectivo da actividade. Apesar de não conseguir ler, a colega 3 e o colega 14 assumiram os papéis de contraponto e o aluno repetia as falas dando a entoação necessária. O aluno foi ainda capaz de movimentar o seu fantoche com algumas adequações. O seu tom de voz foi bastante audível e claro. A aluna 5, durante os treinos demonstrou muito empenho. Contudo, no momento da apresentação, a aluna sentiu-se envergonhada. Apesar do incentivo dado por todos os elementos do seu grupo, a aluna manteve um tom de voz baixo, descoordenando as suas falas sem entoação com o movimento do seu fantoche. O aluno 13 manteve-se muito entusiasmado durante toda a preparação e, nos treinos observou-se que sabia algumas das suas falas de cor. No entanto, quando o seu grupo entrou em cena, o aluno esqueceu-se de que também tinha de o fazer. A aluna 8 ajudou-o, através de indicações directas de quando deveria entrar em cena e assumindo o papel de contraponto. A participação do aluno 11 foi assinalável. Naturalmente, houve necessidade de no grupo ser nomeado um contraponto, a aluna 2, e, deste modo, o 11 foi capaz de reproduzir as falas da sua personagem, com um tom de voz audível. A manipulação do seu fantoche ficou da responsabilidade do aluno 10.

Assim, há que desenvolver um trabalho de aperfeiçoamento da postura de quem apresenta e também de quem escuta, isto porque, durante as apresentações não houve silêncio no grupo de alunos que assistia. Convém ressaltar que estas conversas compunham-se de críticas depreciativas da prestação do grupo do momento e não reveladoras de um possível desinteresse dos alunos pelas peças. Este foi um factor discutido na reflexão final com os alunos, sobretudo porque essas conversas prejudicaram a audição e compreensão das falas dos personagens e a concentração do grupo que representava. Destaca-se a postura do aluno 11 que foi capaz de se manter em relativo silêncio, intervindo naturalmente sem condicionar as prestações.

Por outro lado, considera-se que as dificuldades apresentadas pelos alunos, são justificáveis pela ausência de rotinas ou práticas relacionadas com este domínio, ao longo dos anteriores anos de ensino básico da turma. Este foi o primeiro contacto formal

dos alunos da turma com a dramatização de peças de teatro. Como tal, muitos dos seus comportamentos deveram-se a um desconhecimento sobre qual a melhor postura. Esta falta de *saber-fazer* e *saber-ser* neste domínio será, inevitavelmente, contrariada ao longo do ano lectivo, uma vez que a professora da turma se comprometeu a dedicar momentos da prática lectiva ao treino da peça de teatro escolhida pelos alunos, a apresentar na festa final de ano. A intervenção desta semana foi um começo para esta turma. A evolução notar-se-á a partir de agora.

4.2.2.10.Semana de 10 a 14 de Maio de 2010

Para esta semana decidiu-se dotar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com um carácter novamente funcional e significativo. A proposta de trabalho em torno dos anúncios do jornal surgiu de um projecto da turma sobre a actividade económica na vila. Assim, conciliando-se essa fonte de motivação com o jornal da região e outros de expansão nacional, foi proposto aos alunos o trabalho em torno dos anúncios de classificados. Uma vez mais privilegiou-se a metodologia de aprendizagem cooperativa e planificou-se a actividade desta semana a partir do método “cabeças numeradas juntas” apresentado por Lopes e Silva (2009, p. 91). Considerou-se este o método mais indicado para este tipo de exploração temática, por se pretender fomentar e estimular o processamento da informação, da comunicação e do desenvolvimento do raciocínio. Tem-se verificado que todos os alunos da turma necessitam de oportunidades de trabalho que lhes proporcionem uma contínua estimulação e desenvolvimento nos referidos domínios. A reflexão, a troca de ideias e a comunicação, durante a actividade em pequeno grupo, torna os alunos mais dispostos a participar. Por permitir uma imediata interdependência positiva, este método favorece a responsabilidade individual perante o grupo e a turma, bem como proporciona um apoio a todos os alunos no grupo pela análise e debate prévio das questões internamente, para posterior apresentação à turma. Da aplicação deste método, que exige já dos alunos um domínio das competências de relacionamento interpessoal, e que estes progressivamente têm vindo a demonstrar possuir, emerge a necessidade de que todos no grupo têm de trabalhar em conjunto e se certificarem de que todos são igualmente capazes de responder às questões posteriormente em grande grupo. Deste modo, alcança-se um grande envolvimento dos alunos nas diferentes tarefas da actividade. Nas palavras dos autores Lopes e Silva (2009, p. 91) este método “incorpora os componentes essenciais ao desenvolvimento do trabalho nos grupos de aprendizagem cooperativa”. Assim,

considerando todas estas premissas, elaborou-se a tabela de planificação da actividade (tabela 20), onde constam os objectivos gerais e específicos, o desenrolar das diferentes tarefas que a integram, bem como os recursos e modelos de avaliação considerados.

Tabela 20 - Planificação da intervenção da semana de 10 a 14 de Maio de 2010

Contexto	Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades	Recursos	Avaliação
Sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Treinar competências de comunicação; - Cooperar entre si em tarefas e projectos comuns; - Reflectir sobre desempenhos; - Registar ideias recorrendo à escrita e à memória; - Parafrasear as conclusões do grupo; - Indicar os elementos presentes num anúncio de emprego; - Dizer o sentido de um anúncio com lacunas; - Construir um anúncio de emprego. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficar em silêncio quando o colega fala; - Cumprir a divisão de tarefas feita pelo grupo; - Fazer perguntas sobre o anúncio; - Dizer uma profissão que se adequa às pistas fornecidas pelo anúncio; - Ler o anúncio em voz alta à turma; - Dizer à turma a informação contida no anúncio (alunos 9, 12 e 13); - Dizer uma razão que levou à identificação da profissão do anúncio; - Dizer uma profissão para o novo anúncio; - Identifica a profissão do novo anúncio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e escrita funcional em actividade de aprendizagem cooperativa “cabeças numeradas juntas”: o anúncio de emprego. - Dividir a turma em 5 grupos heterogéneos (4 grupos com 3 alunos, 1 grupo com 2 alunos); - Explicar a actividade (focar a composição dos anúncios, mostrar jornal, objectivo...): cada grupo deverá fazer corresponder aos anúncios que lhe são entregues, as respectivas profissões. Para tal, deverão interpretar o texto do anúncio, trocar ideias e chegar a uma conclusão. Salientar a grande necessidade do debate e da troca de ideias no grupo, para a tarefa posterior. Referir que os grupos deverão encontrar a melhor forma de gerir o trabalho e os recursos; - Entregar a cada grupo uma ficha com folha de anúncios para completar (os alunos podem utilizar o dicionário); - Quando os grupos terminarem de associar as profissões aos anúncios, explicar a segunda actividade; - Entregar a cada aluno um cartão com um número (de 1 a 14); - Retirar de dentro de um saco uma tampinha com um número (de 1 a 14): o aluno que tiver esse número apresenta o anúncio à turma, omitindo a profissão e, de seguida, indica as razões que levaram o seu grupo a chegar à conclusão de qual a profissão a que se refere o anúncio. Questionar a turma sobre a escolha. Repetir o procedimento até que tenham sido debatidos todos os anúncios; - Por último, cada grupo elabora um novo anúncio, omitindo a profissão a que se refere. Fotocopiar e distribuir um exemplar por aluno. Cada aluno tem de indicar a que profissão se referem os anúncios criados; - Cada grupo corrige nas fichas individuais o seu anúncio; - Entregar a ficha de auto-avaliação e reflectir em turma sobre a actividade. 	<ul style="list-style-type: none"> (anexo 45) - 15 Tampinhas; - Cartões numerados para as tampinhas de 1 a 15 e cartões redondos numerados de 1 a 15; - Cola; - Computador; - Dicionário; - Ficha de auto-avaliação; - Ficha de trabalho com anúncios; - Jornais da região e nacionais com classificados; - Quadrados de papel para novos anúncios; - Saco de pano; - Scanner. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo vertical e horizontal; - Ficha de trabalho; - Ficha dos novos anúncios; - Fichas de auto-avaliação; - Grelha de avaliação; - Observação directa; - Reflexão sobre a sessão de intervenção.

Descrição da intervenção

A actividade teve início com a formação de cinco grupos heterogéneos de trabalho: alunas 3 e 8, alunos 5, 7 e 15, alunos 4, 6 e 13, alunos 2, 9 e 14 e alunos 1, 10 e 12. Formados que estavam os grupos, autonomamente cada um dispôs o mobiliário da sala da forma que achou mais conveniente para o trabalho, com eficiência e rapidez, uma das conquistas já alcançadas desde o início das intervenções. Para se explicar à turma a proposta de trabalho, realizou-se o necessário paralelismo com o trabalho desenvolvido na área de Estudo do Meio. Fizeram-se circular pelos grupos os diversos jornais e apresentou-se a secção dos anúncios aos alunos. Esta primeira etapa de motivação dos alunos para a actividade, mostrou o limitado conhecimento sobre esta

ferramenta de divulgação de informação que os alunos possuíam. Manifestaram, pois, muita curiosidade em saber mais sobre o jornal e, como tal, optou-se por explorá-lo melhor, focando algumas notícias, publicidade e secções específicas, nomeadamente a secção dos passatempos e a dos anúncios. Feita a sua análise, foi explicada a proposta de actividade e as diferentes tarefas que a integrariam, focaram-se objectivos, reviram-se comportamentos e regras básicas para o funcionamento dos grupos. Esclareceram-se dúvidas, distribuiu-se o material pelos grupos e deu-se início ao trabalho.

Em cada grupo os alunos decidiram autonomamente a distribuição dos papéis e deram início à leitura dos diferentes anúncios, identificando aqueles que tinham a profissão em falta. Algumas das profissões sugeridas eram desconhecidas para os alunos, pelo que se incentivou a sua pesquisa no dicionário. Houve uma discussão rica em torno das escolhas das profissões internamente nos grupos. Observou-se que todos os alunos participaram e deram a sua opinião. Preenchida que foi a ficha de trabalho (anexo 45), entregou-se a cada aluno um cartão com um número de 1 a 14. A cada número correspondia um anúncio. À sorte, retirou-se um número. O aluno seleccionado apresentou o anúncio à turma sem mencionar a profissão. No final apresentou a profissão correspondente, bem como a justificação dessa escolha. A tarefa terminou quando todos os anúncios foram apresentados à turma. A fim de se verificar a compreensão que os alunos fizeram da estrutura de um anúncio, foi-lhes pedido que construíssem um exercício idêntico, a ser realizado pelos outros grupos. Cada grupo construiu o seu anúncio, omitindo a profissão, focando-se na descrição da actividade a desempenhar. Fez-se a montagem dos anúncios numa folha (anexo 45) e fotocopiou-se. Entregou-se um exemplar a cada aluno e estes, individualmente, identificaram as profissões em falta. Os alunos juntaram-se novamente em grupos e corrigiram as fichas individuais. Cada grupo corrigiu o seu anúncio. No final, depois de todas as fichas terem circulado pelos grupos, realizou-se a contabilização das respostas dadas. Finalmente, os alunos realizaram a auto-avaliação escrita (anexo 45) e reflexão em grande grupo.

Avaliação da intervenção

No final da actividade foram avaliados a aquisição dos objectivos previstos pelos alunos, informação regista na tabela 21. O cumprimento da divisão das tarefas, bem como o objectivo de permanecer em silêncio foi adquirido por todos os alunos. Durante a troca de ideias nos grupos, para chegar a um consenso sobre que profissão

corresponderia a cada anúncio, registou-se que os alunos 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 12, 13 e 15 fizeram questões com frequência sobre os mesmos, o que permitiu um debate rico. Os restantes alunos também o fizeram, mas com menor incidência. Ao nível do objectivo inerente à leitura do anúncio, em voz alta, à turma, todos os alunos fizeram-no, contudo, com voz pouco audível. Os alunos 9, 12 e 13 foram capazes de apresentar à turma a informação contida no anúncio. Todos os alunos adquiriram o objectivo relativo à apresentação de uma das justificações para a correspondência feita das profissões. Todos os alunos, à excepção do 5 deram sugestões de profissões para o novo anúncio. Os alunos 2, 3, 7 e 8 identificaram todos os anúncios da ficha individual. Da análise da tabela 21 constata-se ainda que os alunos 4, 5, 6, 12 e 13 foram capazes de identificar apenas um dos anúncios. Os restantes alunos identificaram dois ou três anúncios.

Tabela 21 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 10 a 14 de Maio de 2010

Objectivo \ Aluno (a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Fica em silêncio quando o colega fala	B	A	A	B	A	B	B	B	A	B	--	B	B	A	A
Cumprir a divisão de tarefas feita pelo grupo	A	A	A	B	A	B	A	B	A	C	--	C	C	A	A
Faz perguntas sobre o anúncio	B	A	B	B	C	A	A	B	C	C	--	B	B	C	B
Diz uma profissão que se adequa às pistas fornecidas pelo anúncio	B	B	B	A	B	A	A	B	B	B	--	B	B	B	A
Lê o anúncio em voz alta à turma	B	A	B	B	C	B	B	C	--	B	--	--	--	B	A
Diz à turma a informação contida no anúncio	--	--	--	--	--	--	--	--	B	--	--	B	A	--	--
Diz uma razão que levou à identificação da profissão do anúncio	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	--	B	A	A	A
Diz uma profissão para o novo anúncio	A	A	A	A	D	A	A	A	C	A	--	A	A	A	A
Identifica a profissão do novo anúncio	B	A	A	C	C	C	A	A	B	B	--	C	C	B	A

Legenda: A – sim B – quase sempre C – às vezes D – não

Reflexão sobre a intervenção

Tal como nas intervenções anteriores, a adesão dos alunos às propostas de trabalho foi total e imediata. Observou-se que a curiosidade foi o principal elemento motivador para o desenvolvimento do trabalho e, com gosto, realizaram todas as tarefas, especialmente as relacionadas com a pequena investigação em torno da descoberta do significado de profissões que lhes eram desconhecidas ou menos comuns. Nesta semana considera-se que todos os grupos alcançaram um bom nível de produtividade, tendo sido capazes de realizar com sucesso todas as actividades propostas.

Os objectivos previstos para esta semana foram adquiridos pelos alunos da turma. Contudo, observou-se que alguns alunos apresentam ainda dificuldades ao nível do domínio de competências relacionadas com a apresentação de trabalhos e ideias ao grupo ou à turma. Como tal, há necessidade de continuar a proporcionar aos alunos oportunidades para desenvolverem essas competências.

A proposta de trabalho para esta semana surgiu com o propósito de proporcionar aos alunos mais uma oportunidade de contactarem e aprenderem com exemplos da utilização da língua portuguesa num âmbito quotidiano e funcional.

A estruturação da actividade foi pensada para exigir dos alunos capacidade de autonomamente se organizarem de forma a conseguirem executar o produto final. Especificamente, não foram atribuídos papéis nem tarefas aos diferentes alunos dos grupos. Esta foi razoavelmente cumprida pelos grupos, bem como a gestão e execução da actividade. Por terem sido todos heterogéneos, conseguiu-se novamente a participação e o contributo de todos com todos, nas actividades. Neste momento, há uma grande receptividade da parte de toda a turma para trabalharem com todos, não existindo as iniciais querelas e incompatibilidades.

A apresentação e exploração do jornal, como primeira etapa de motivação dos alunos para a actividade, mostrou o seu limitado conhecimento do mundo, nomeadamente sobre esta ferramenta de divulgação de informação. Todavia, os alunos manifestaram muita curiosidade em saber mais sobre o jornal. Assim, optou-se por explorá-lo melhor, focando notícias, publicidade e secções de passatempos e anúncios.

Relativamente à primeira tarefa da actividade, foi surpreendente constatar que, para muitos alunos, as profissões de contabilista, canalizador, carpinteiro, farmacêutico, trolha, estafeta e massagista eram-lhes totalmente desconhecidas, naturalmente por ainda não fazem parte do quotidiano dos alunos.

Aquando da planificação da intervenção, durante o processo de selecção de anúncios, ponderou-se sobre a introdução de determinadas profissões, em receio de um possível desconhecimento sobre elas por parte dos alunos. Contudo, optou-se por introduzir e manter a diversidade, por se considerar que esta seria uma excelente oportunidade de proporcionar aos alunos um contacto com vocabulário novo, enriquecendo o seu léxico. Durante a execução da actividade, constatou-se que profissões inicialmente consideradas do conhecimento comum, eram estranhadas por alguns alunos. Porém, nenhum aluno tomou a iniciativa de consultar o dicionário. Conclui-se que este ainda não é encarado pelos alunos como uma ferramenta por excelência ao serviço da sua sabedoria e conhecimento, uma vez que nenhum aluno recorreu a ele autonomamente. Muitos só o fizeram após incitação nesse sentido. Apesar destas dificuldades na identificação das profissões, todos os alunos conseguiram fazê-lo.

Reflectindo-se agora defende-se que a estratégia de aprendizagem cooperativa “cabeças numeradas juntas” foi uma mais-valia nesta intervenção. A estratégia de

correção do trabalho desenvolvido permitiu um diálogo aberto nos grupos e impeliu uma compreensão da temática por todos os alunos. Esta participação de todos salientou, uma vez mais, a importância e a necessidade da acção de todos os alunos para o sucesso do grupo e de cada um.

Por proporcionar a realização dos exercícios e a obrigatória discussão dos mesmos em grupo, os alunos ficaram mais confiantes nas respostas e, como tal, aquando da apresentação à turma, a sua explicação tornou-se mais rica e os alunos manifestaram uma maior segurança. Os alunos 8 e 13 foram os únicos que se mostraram constrangidos nesse momento. Pelo incentivo rápido e eficaz dado pelos alunos dos seus respectivos grupos, constata-se que este comportamento evidencia a existência de espírito de equipa e de união, bem como uma capacidade de autonomamente resolverem os conflitos no grupo, incentivar e elogiar os colegas. Sem dúvida que estas posturas comunitárias emergem naturalmente do trabalho realizado desde o início em torno de comportamentos cooperativos e da socialização das aprendizagens.

Considera-se que foi na etapa de redacção de um novo anúncio que os alunos manifestaram algumas dificuldades, sobretudo em definir e organizar as ideias relacionadas com as características da profissão escolhida. Provavelmente, tal se ficará a dever ao parco conhecimento do mundo que os alunos possuem. Este é um domínio que carece de um contínuo estímulo.

4.2.2.11. Semana de 17 a 21 de Maio de 2010

A intervenção desta semana decorreu em torno área da Matemática, concretamente subordinada ao tema da resolução de problemas. No seguimento da semana anterior, em que se registou sucesso na utilização do método de aprendizagem cooperativo “cabeças numeradas juntas”, decidiu-se que esta intervenção se realizaria com semelhante método. Privilegiou-se o trabalho em torno da resolução de problemas, tendo em vista a criação de oportunidades para que os alunos desenvolvessem o seu raciocínio matemático e estimulassem o seu pensamento. Intimamente ligado a esta competência encontra-se a necessária comunicação matemática. Como não podia deixar de ser, também se procurou nesta semana dar continuidade ao trabalho já desenvolvido em torno das competências de apresentação e discussão de ideias em pequeno e grande grupo. Esta foi uma das carências detectadas anteriormente, o que justifica plenamente a cadência e estruturação da proposta de tarefas para esta semana. É ao nível da comunicação que os alunos apresentam algumas dificuldades. A comunicação

matemática, nomeadamente a partilha de raciocínios é uma competência basilar. Tal como Fernandes (1994) defende, é imperioso que os alunos partilhem o seu raciocínio com os seus colegas já que, deste modo, possibilitasse a compreensão dos processos mentais não só pelos pares, mas também pelos professores.

Na tabela 22 encontra-se planificada a intervenção para esta semana. A estruturação das diferentes actividades foi pensada para dotar os grupos de grande autonomia quer na gestão do tempo de trabalho, para que o rentabilizem ao máximo, evitando dispersões, quer na interacção entre pares no grupo, procurando manter a sua união e a concentração nas tarefas atribuídas.

Tabela 22 - Planificação da intervenção da semana de 17 a 21 de Maio de 2010

Contexto	Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades	Recursos	Avaliação
Sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Permanecer na actividade; - Cooperar entre si em tarefas e projectos comuns; - Reflectir sobre desempenhos; - Parafrasear as conclusões do grupo; - Resolver situações problemáticas, recorrendo às etapas de resolução de problemas; - Comunicar oralmente e de forma clara as conclusões sobre os problemas; - Construir e utilizar tabelas e esquemas na resolução das situações problemáticas, como linguagem de representação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar questão sobre os problemas; - Responder a questão sobre os problemas; - Dizer por palavras suas o enunciado do problema; - Dizer uma forma de resolver o problema; - Falar de forma audível à turma; - Dizer um dos passos que o grupo seguiu para chegar à solução do problema; - Fazer um esquema da solução do problema; - Indicar a solução correcta para o problema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução cooperativa de problemas; - Organizar o espaço da sala em 5 estações. Em cada estação colocar as folhas dos enunciados dos problemas e o respectivo material de apoio (estação 1: 5 enunciados do problema “Os gelados”, folhas de rascunho; estação 2: 5 enunciados do problema “O gafanhoto”, folhas de rascunho, régua; estação 3: 5 enunciados do problema “Os 20 Euros”, folhas de rascunho, notas e moedas de euro de plástico; estação 4: 5 enunciados dos problemas “As profissões”, folhas de rascunho; estação 5: 5 enunciados dos problemas “A vista dos animais”, folhas de rascunho, 4 cubos nas cores amarela, verde, vermelha e azul); - Formar grupos heterogéneos: 4 grupos de 3 alunos e um grupo de 2 alunos; - Rever etapas para a resolução de problemas; - Explicar a actividade a desenvolver. Em grupos deverão dar resposta a 5 problemas. É importante que todos participem na tarefa, uma vez que todos os grupos terão que apresentar e discutir uma resolução com a turma. Salientar que é necessária atenção para compreender as estratégias utilizadas no grupo, uma vez que realizarão uma ficha de verificação de conhecimentos individual. A sua prestação reverte em pontos para a equipa; - Distribuir os grupos pelas estações; - Cada grupo tem 7 minutos para resolver cada enunciado. Deverão ilustrar a sua resolução com esquemas e desenhos. Após esse tempo, os grupos passam para a estação seguinte. O procedimento repete-se até que todos os grupos tenham passado por todas as estações; - Os grupos reúnem-se para concluir e preparar as apresentações das soluções dos problemas; - Extrair de um saco com tampinhas numeradas de 1 a 5 uma tampa. O número presente nessa tampa corresponde ao problema a ser apresentado pelo primeiro grupo e discutido em turma. O procedimento repete-se até que todos os problemas tenham sido debatidos; - Os alunos regressam aos seus lugares e, individualmente, procuram dar solução a um novo problema “As pizzas”, semelhante a um dos trabalhados, usando as etapas de resolução de problemas; - Os alunos realizam a auto-avaliação e debate-se em turma as dificuldades sentidas; - Apresentar os resultados das fichas de verificação à turma, pontuando as equipas; - Apresentar o ficheiro de problemas de matemática à turma. 	<ul style="list-style-type: none"> (anexo 46) - 14 Fichas de auto-avaliação; - 14 Fichas de verificação; - 25 Fichas com enunciados de problemas; - 4 Cubos de cartão (vermelho, azul, amarelo, verde); - 5 Tampinhas; - Ficheiro de problemas de matemática; - Marcadores; - Material de escrita; - Material de pintura; - Quadro; - Réguas; - Relógio; - Saco de pano; - Tabela de pontuações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo vertical e horizontal; - Fichas de enunciados dos problemas; - Fichas de verificação; - Fichas de auto-avaliação; - Grelha de avaliação; - Observação directa; - Reflexão sobre a sessão de intervenção.

Descrição da intervenção

A actividade iniciou-se com a explicação das tarefas a desempenhar. Formaram-se cinco grupos de trabalho heterogéneos, procurando, uma vez mais, variar os seus elementos em relação a anteriores intervenções. Formaram-se os grupos constituídos pelos alunos 9, 10 e 15, alunos 3 e 4, alunos 6, 8 e 13, alunos 12 e 14, alunos 2, 5 e 7. Distribuíram-se os grupos pelas diferentes estações. Explicou-se que em cada estação encontrariam um desafio ao qual teriam de encontrar uma ou mais soluções. Referiu-se também que em cada estação contariam com diverso material que os ajudaria na descoberta da solução aos desafios. Reviram-se os procedimentos necessários para a compreensão e resolução de problemas. Introduziu-se a condicionante do tempo de resolução dos problemas e explicaram-se as razões. Explicou-se a necessidade de permanecerem atentos e concentrados nos problemas e na ajuda ao grupo, uma vez que as tarefas seguintes seriam a apresentação e discussão sobre resultados com os colegas da turma e a realização de uma ficha de verificação, que seria traduzida em pontos, com os quais seriam apuradas as equipas vencedoras. Esclareceram-se dúvidas e deu-se início à actividade. Circulou-se pela sala, monitorizando os desempenhos dos grupos (anexo 46) e esclarecendo dúvidas. Ao fim de 10 minutos, procedeu-se à troca de grupos nas estações, avançando para o problema seguinte. Da estação anterior, os alunos levaram a respectiva folha de registo da solução (anexo 46). Todos os grupos apresentaram dificuldades ao nível do problema nº 5 “a vista dos animais”.

No final, coleccionadas as 5 folhas, os grupos reuniram e estudaram a forma como cada solução foi alcançada em cada problema. Houve necessidade de um acompanhamento mais próximo dos grupos nesta fase. Posteriormente, destinaram-se 10 minutos para a preparação das apresentações das situações problemáticas. Findo o tempo de estudo, definiu-se a ordem de apresentação dos grupos e sorteou-se o número do problema a apresentar pelo primeiro grupo. Todos os grupos foram capazes de apresentar o raciocínio seguido nos problemas. Existiu algum debate, sobretudo em virtude de respostas diferentes entre os grupos, o que enriqueceu mais este momento de correcção. Concluído esse momento, os alunos dispuseram-se em mesas individualmente. Explicaram-se os procedimentos seguintes e entregou-se a cada aluno a ficha de verificação (anexo 46). Deu-se início à sua resolução. Finalmente, os alunos preencheram a ficha de auto-avaliação (anexo 46). Trocaram-se ideias em grande grupo sobre a actividade. No dia seguinte, apresentou-se à turma a tabela de classificações obtida por cada grupo, bem como o novo ficheiro de problemas de matemática.

Avaliação da intervenção

Com a informação recolhida da observação directa realizada e das produções dos alunos elaborou-se a respectiva tabela de avaliação da consecução dos objectivos previstos para a semana pelos alunos (tabela 23). Da sua análise pode-se verificar que, durante o momento de investigação em grupo para a resolução das situações problemáticas, todos os alunos deram pelo menos uma vez o seu contributo para essa procura, colocando questões e respondendo a dúvidas dos colegas. Os alunos 5, 9 e 12 contudo fizeram-no com pouco significado. Todos os alunos, quando solicitados, foram capazes de expressar por palavras próprias o enunciado de um problema. Segundo a tabela 23, é de referir que todos os alunos adquiriram com sucesso o objectivo relacionado com a apresentação de propostas para resolver um problema. Durante as apresentações das respostas e sua discussão em grande grupo, constatou-se que os alunos fizeram-no de forma audível. Foi ao nível da explanação de raciocínios matemáticos seguidos pelo grupo que se registaram algumas dificuldades. Os alunos 5, 9, 12, 13 e 14 fizeram-no com muitas dificuldades, sendo necessária a intervenção dos colegas e a orientação com perguntas colocadas pela professora. Relativamente às fichas de verificação, constata-se pela análise da tabela 23 que os alunos 4, 6, 7, 14 e 15 realizaram esquemas e apresentaram a resolução do problema de forma clara, tendo alcançado a solução correcta do mesmo. Os alunos 1, 5, 9, 12 e 13 não atingiram esses objectivos, apesar de terem apresentado tentativas de esquematização de raciocínio.

Tabela 23 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 17 a 21 de Maio de 2010

Aluno (a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Objectivo															
Coloca questão sobre o problema.	B	A	B	B	C	A	B	A	C	A	--	C	B	B	A
Responde a questão sobre o problema.	B	A	A	A	C	A	A	A	B	A	--	B	B	B	A
Diz por palavras suas o enunciado do problema.	A	A	A	A	B	A	A	A	B	A	--	B	B	B	A
Diz uma forma de resolver o problema.	A	A	A	A	C	A	A	A	B	A	--	A	A	A	A
Fala de forma audível à turma.	A	A	B	B	C	A	A	A	A	A	--	A	B	C	A
Diz um dos passos que o grupo seguiu para chegar à solução do problema.	B	B	B	B	D	B	B	B	C	B	--	C	C	C	B
Faz um esquema da solução do problema.	D	C	C	A	D	A	A	C	C	C	--	C	C	A	A
Indica a solução correcta para o problema.	D	C	D	A	D	B	A	C	C	C	--	C	C	A	B

Legenda: **A** – sim **B** – quase sempre **C** – às vezes **D** – não

Reflexão sobre a intervenção

Todos os alunos aderiram com entusiasmo à proposta de trabalho. Durante a realização das tarefas, os alunos mantiveram-se junto dos seus grupos, permanecendo na actividade e entusiasmados pela procura de soluções para o problema. Esta foi uma atitude reveladora de uma das mudanças que se operou neste grupo-turma: a perseverança. Por serem crianças pouco habituadas a lidar com a frustração, existia uma forte tendência para abandonar as tarefas, assim que surgiam as primeiras dificuldades.

Pela total ausência desse comportamento nesta e em anteriores intervenções, pode-se concluir que esse sentimento deu lugar ao entusiasmo, resultante dos desafios que as primeiras dificuldades colocam. Naturalmente, esta foi uma das reflexões feitas em conjunto no final da aula e com a qual todos concordaram e teceram comentários. Também a professora da turma enalteceu este progresso, bastante visível, entre outros. Outro factor que terá contribuído para esta permanência nas tarefas foi o carácter dinâmico da estruturação da sala, a utilização de muitos materiais manipulativos, como meios auxiliares, e a cadência da apresentação dos diferentes problemas. De facto, todos os alunos tiveram oportunidade de resolver cinco situações problemáticas, que exigiam aos alunos a utilização do seu raciocínio matemático, dedutivo e indutivo.

Da persistência demonstrada pelos alunos durante a resolução dos problemas tornou-se evidente também uma grande preocupação pela clareza do discurso escrito. Todos os grupos esforçaram-se por registar os seus raciocínios e respostas do modo mais fidedigno possível, utilizando esquemas e desenhos. Tal facto traduz uma preocupação prévia com a posterior apresentação desses dados à turma.

Todos os grupos funcionaram correctamente e foram produtivos. Existiu complementaridade, uma vez mais, entre as duas professoras presentes na sala, mantendo-se a perspectiva do professor como o mediador das aprendizagens dos alunos. Esta monitorização permitiu à professora da turma contactar de forma mais próxima com os processos de aprendizagem e estruturação do pensamento dos seus alunos.

A utilização de materiais manipulativos contribuiu para a organização e estímulo do raciocínio dos alunos durante o processo de resolução de problemas. Segundo Fernandes (1994), o contacto com os objectos do real é determinante no processo de resolução de problemas concretos, potenciando a evolução do conhecimento matemático dos alunos e, concomitantemente, o processo de compreensão de conceitos e propriedades matemáticas, bem como a construção mental de relações matemáticas. De facto, o desenvolvimento do raciocínio dedutivo e empírico, basilar em matemática, alcança-se primeiramente através da manipulação objectiva do real, por descoberta de relações e exploração de teorias. Assim, foi com base nestas premissas que se fundamentaram as escolhas realizadas aquando do momento de planificação conjunta.

A utilização de uma variação do método “cabeças numeradas juntas” proporcionou, novamente, um carácter lúdico ao processo de correcção e discussão dos problemas, o que foi essencial para se conseguir uma participação igualitária de todos os alunos, envolvendo-os no processo. Esta segunda utilização do método, já do

conhecimento dos alunos, revelou-se mais consistente. Todos sabiam o que deles era esperado e pretendido em cada momento. Especificamente, aquando do estudo em grupo, observou-se uma maior preocupação dos grupos se certificarem de que todos os seus elementos tinham compreendido a resolução dos diferentes enunciados. Apesar desse estudo, da correcção e discussão dos resultados, considera-se que a resolução de problemas através da utilização do raciocínio matemático é uma competência que necessita de um continuado trabalho e estímulo. A utilização do ficheiro de problemas poderá contribuir para colmatar essa necessidade. De grande importância para a vida adulta, a resolução de problemas deve ser desde cedo incentivada. O desenvolvimento do raciocínio matemático só acontece se existir estímulo nesse sentido. Assim, tal como Palhares (2004) defende, a resolução de problemas, para além de útil, é também formativa. Permite fomentar nos alunos o desenvolvimento de processos e capacidades de pensamento, presentes no quotidiano académico e social. Como tal, é imperioso que estes procedimentos façam parte do plano de trabalho diário dos alunos da turma. Consciente dessa importância, a professora da turma manifestou interesse em dar continuidade a estas propostas.

4.2.2.12. Semana de 24 a 28 de Maio de 2010

Nesta semana teve lugar a realização de uma festa intitulada de “Sacodopó” aberta à comunidade da vila. A sua organização foi da responsabilidade da professora da turma e da escola. No âmbito do presente projecto, a intervenção foi realizada através de um contributo ao nível da organização da divulgação da festa (anexo 47) e dinamização das suas diversas actividades (anexo 47).

Foram convidados todos os encarregados de educação, comunidade local e amigos. Realizaram-se diversas actividades com o objectivo de incentivar a prática desportiva, conciliada com um estilo de vida e alimentação mais saudáveis. Houve uma sessão de aeróbica, jogo da mata e actividade de saltar à corda. Antes do lanche, os alunos apresentaram uma música coreografada.

Estiveram presentes vários familiares dos alunos da turma. Todos manifestaram interesse e participaram na actividade. A interacção entre encarregados de educação e comunidade escolar foi muito bem conseguida através da realização de jogos em equipas formadas por todos os elementos. Conclui-se que esta sessão foi um sucesso. Pondera-se a sua repetição no próximo ano lectivo.

4.2.2.13. Semana de 31 de Maio a 4 de Junho de 2010

Com o propósito de enriquecer e estimular o vocabulário dos alunos, necessidade apontada pela professora da turma nas reflexões conjuntas e visível ao longo da realização das actividades, propôs-se a utilização de uma estratégia de escrita criativa. Recorrendo às personagens de contos conhecidos por todos os alunos da turma, estes tiveram de criar, em grupos heterogéneos, um texto descritivo dessa personagem, sem referir o seu nome e sem utilizar palavras proibidas. Assim, determinados os objectivos da actividade, constantes na tabela 24, foi pedido aos alunos que parafrasassem expressões, procurassem palavras equivalentes e, deste modo, pela presença de limitações na utilização de vocabulário, enriquecessem o seu léxico. A operação inversa, a de descobrir a “personagem mistério” descrita pelos outros grupos, surgiu com o propósito de estimular o raciocínio dedutivo dos alunos, uma vez que do seu conhecimento sobre histórias teriam de excluir progressivamente hipóteses que não se enquadrassem na descrição apresentada. A troca de ideias sobre que personagem seria, estimulou igualmente a capacidade de argumentação dos grupos, perante opiniões divergentes. Ainda nesta semana, no seguimento da visita à turma feita pelos alunos da sala dos 4/5 anos do Jardim de Infância do Agrupamento, em cooperação com a professora da turma, planificou-se uma actividade. Assim, na reunião de planificação, escolheu-se a história “O Cuquedo”, de Clara Cunha, para ser apresentada pelos alunos às crianças daquela sala, dada a grande receptividade que teve na turma. Estipulou-se a data para essa visita, bem como a actividade decorrente da história. Os alunos da turma, em grupos, preparam ao longo da semana a leitura do excerto a eles atribuído. No dia da apresentação, após a leitura com ênfase do conto, propõem aos alunos da sala a construção de um painel da selva, com todos os animais presentes na história. Para tal, terão ajuda dos alunos mais velhos que, formando grupos heterogéneos, com a colaboração da educadora da sala, irão cooperativamente elaborar esses animais. Planificada que foi esta intervenção (tabela 24), concluiu-se que seria necessário que os treinos da história tivessem lugar ao longo da semana. Agendou-se para a semana seguinte a construção do cenário, com os alunos, onde irão colar os seus animais.

Tabela 24 - Planificação da intervenção da semana de 31 de Maio a 4 de Junho de 2010

Contexto	Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades	Recursos	Avaliação
Sala de aula	- Permanecer na actividade; - Cooperar entre si em tarefas e projectos comuns;	- Falar na sua vez; - Cumprir a divisão de tarefas feita pelo grupo; - Dizer uma	- Elaboração de texto descritivo em grupo, condicionado pela proibição de utilização de determinadas palavras. - Formar grupos heterogéneos: quatro grupos de 3 alunos e um de 2 alunos; - Os grupos discutem entre si diferentes tipos de texto que podemos ter. Utilizar a estratégia de	(anexo 48) - 14 Fichas de auto-avaliação; - 5 Folhas para texto descritivo;	- Diálogo vertical e horizontal; - Textos produzidos; - Fichas de auto-avalia-

	<ul style="list-style-type: none"> - Dizer o mesmo por outras palavras; - Apresentar palavras/expressões sinónimas; - Parafrasear frases do texto produzido; - Falar à turma de forma clara e audível; 	característica da personagem; <ul style="list-style-type: none"> - Dizer uma palavra/expressão equivalente às proibidas; - Ler uma frase do texto descritivo à turma; - Dizer uma frase do texto descritivo à turma (12, 9, 13); - Falar de forma audível; - Dizer uma hipótese válida de personagem. 	“Tempestade de ideias” para registar no quadro os tipos de texto referidos pelos grupos, após a discussão interna. Apresentar aos alunos o texto descritivo, dar e pedir exemplos; <ul style="list-style-type: none"> - Explicar a tarefa: os grupos deverão elaborar um texto descritivo de uma personagem. Cada grupo escolhe um envelope. No interior do envelope está um cartão com a personagem a descrever (Os 3 porquinhos; Os 7 anões, O capuchinho vermelho; O Cuquedo; A galinha vadia) e a lista de palavras ou expressões proibidas na descrição. Como tal, deverão procurar utilizar sinónimos ou descrever mais pormenorizadamente algumas características. Não podem referir o nome da personagem que descrevem: será a “personagem mistério”. Apresentar um exemplo, utilizando a personagem Rémy do filme Ratatouille; <ul style="list-style-type: none"> - Entregar a cada grupo a folha para o texto e dar início à actividade; - Depois de todos os grupos terminarem os textos descritivos, dar início às apresentações. Entregar uma folha branca a cada grupo. Cada grupo lê o seu texto à turma. Os restantes grupos ouvem a descrição. Quando o grupo terminar, reúnem, discutem e escrevem uma hipótese para a personagem mistério, descrita pelo grupo. Cada grupo, à vez, mostra o papel, confrontam-se opiniões e discutem-se as razões. O procedimento repete-se até que todos os grupos tenham apresentado o seu texto; - Conversar com a turma sobre a actividade. Realizar a auto-avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - 6 Envelopes brancos; - 6 Cartões com personagens e expressões proibidas; - Dicionário; - Material de escrita; - Quadro branco e marcadores. 	ção; <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de avaliação; - Observação directa; - Reflexão sobre a sessão de intervenção.
Sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar a leitura da história “O Cuquedo”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler com entoação a frase a si atribuída; - Dizer com entoação a frase a si atribuída. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar aos alunos o projecto de apresentação da história “O Cuquedo”, de Clara Cunha, aos alunos da sala dos 4/5 anos do pré-escolar; - Formar grupos heterogéneos de 3 alunos; - Apresentar a divisão do texto e atribuir as partes a cada grupo. Cada grupo decide sobre a distribuição de papéis, entoação, combinação de vozes etc; - Distribuir os grupos pela sala e dar início aos treinos; - No final de cada sessão, reunir a turma e treinar em grande grupo; - Realizar auto-avaliação e reflexão sobre aspectos a melhorar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro “O Cuquedo”, de Clara Cunha; - Textos para cada grupo. 	

Descrição da intervenção

A actividade de escrita criativa teve início uma vez mais com a formação de grupos heterogéneos de trabalho, equipas formadas em colaboração com a professora da turma. Constituíram-se cinco equipas cujo nome foi por eles atribuído mediante discussão interna: alunos 1, 2 e 13, alunos 6, 10 e 12, alunos 4 e 15, alunos 7, 8 e 5 e alunos 3, 9 e 14. O aluno 11 não esteve presente, uma vez que a intervenção coincidiu com a sua ida à natação.

Em colaboração com a professora, pediu-se aos alunos que, em cada grupo, debatesses ideias sobre os diferentes tipos de textos que já viram ou leram. Após alguns minutos, pediu-se que cada grupo apresentasse as ideias discutidas. Escreveu-se no quadro exemplos de textos que foram sendo referidos. Quando todos os grupos terminaram, inquiriu-se o grupo-turma sobre a forma como aqueles textos poderiam ser agrupados. Feita essa seriação, introduziu-se o tipo de texto descritivo. Apresentou-se o

conceito e respectivos exemplos. Posteriormente a estas explicações, pediu-se aos alunos que elaborassem um texto descritivo com palavras proibidas. A tarefa foi apresentada aos alunos e foi dado o exemplo previsto. Sem dizer sobre que personagens deveriam escrever, cada grupo escolheu um envelope dos apresentados. Evitando que as outras equipas viessem ou descobrissem por meios menos legítimos na actividade, que personagem tinha calhado a cada grupo, os alunos retiraram os cartões de dentro do envelope. Observaram de um lado a imagem e o nome da personagem, que doravante se chamaria de “personagem mistério” e, do outro lado, puderam consultar a lista de palavras que não poderiam constar da descrição. A professora da turma deu ainda um outro exemplo, utilizando a figura do Cristiano Ronaldo. Seguidamente, distribuiu-se a folha onde deveriam redigir os textos e deu-se início aos trabalhos. Enquanto os alunos debatiam ideias, circulou-se pela sala, acompanhando cada grupo. Nos primeiros minutos nenhum grupo estava a conseguir pensar em outras características que não as proibidas. No entanto, depois de algum tempo começaram as produções. Embora não tenha sido referida a possibilidade de utilização do dicionário, a certa altura todos os grupos manuseavam pelo menos um na procura de palavras sinónimas suas desconhecidas. O grupo formado pelos alunos 3, 9 e 14 levou mais tempo que os outros para iniciarem a descrição. Todos os grupos, a determinada altura, estavam a contar a história onde entrava a sua personagem. Sem interromper os trabalhos, em cada grupo explicou-se novamente o que era pretendido. Questionaram-se os alunos sobre que características de uma descrição, presentes ainda no quadro, existiam no texto que já tinham escrito. O grupo constituído pelos alunos 3, 9 e 14 necessitou de mais tempo para concluir a sua descrição, em virtude das dificuldades sentidas. Pediu-se aos alunos que os textos (anexo 48) fossem relidos em silêncio e depois em voz alta dentro dos grupos, sem perturbar contudo os outros, para que fossem detectados erros ortográficos e de estruturação das frases. Deu-se início às apresentações. Entregou-se a cada grupo uma folha branca e explicaram-se os procedimentos. Cada grupo foi até ao quadro da sala onde todos os elementos leram ou disseram uma frase do texto elaborado à turma. Os alunos mantiveram-se em silêncio durante essa apresentação. Depois do grupo que estava a apresentar ter concluído, as restantes equipas reuniram-se, discutiram hipóteses, argumentaram e chegaram a um consenso sobre a personagem mistério. Escreveram o seu nome na folha de papel (anexo 48) e, quando todos os grupos já o tinham feito, levantaram em simultâneo a folha. Imediatamente procedeu-se à discussão e o grupo que apresentou revelou a personagem e as palavras proibidas, fazendo destaque sobre as

equivalências e soluções que encontraram para as palavras proibidas. A turma avaliou igualmente a descrição apresentada, reflectindo sobre as características. O procedimento foi repetido com todos os grupos. Perante a leitura da descrição do grupo dos alunos 1, 2 e 15, todas as equipas identificaram correctamente a personagem como sendo “O Cuquedo”. Os alunos desta descrição, para ultrapassar a proibição da palavra “selva” seguiram a sugestão dada pelo aluno 13 de a substituir pela expressão “vive onde vai jogar Portugal”. Todos os grupos afirmaram que o seu texto cumpria com os requisitos de uma descrição. Seguiu-se o grupo dos alunos 6, 10 e 12. Após a leitura, todos os grupos identificaram a personagem “Galinha Vadia”. Contudo, o grupo da apresentação anterior referiu que não era bem uma descrição, uma vez que contava o que aconteceu à galinha. O grupo dos alunos 7, 8 e 5 referiu que só na primeira frase é que descreveram a galinha. Sucedeu este grupo. As restantes equipas tiveram dificuldades na identificação da personagem, após a leitura da descrição. O grupo dos alunos 3, 9 e 14 identificou como “Cientista”, enquanto que os restantes grupos concluíram que se tratava da “Branca de Neve”. Discutidas e apresentadas as razões, os grupos afirmaram prontamente que o texto estava confuso e que não era uma descrição. No entanto, nas primeiras frases ela existiu. De facto, para evitar a expressão “sete anões”, encontraram a equivalente “8-1 pessoas baixinhas”. Todos os alunos compreenderam e pediu-se que, na posse de novas explicações, descrevessem oralmente essa personagem, ignorando as palavras proibidas. Fizeram-no sem dificuldades. Foi a vez do grupo dos alunos 4 e 15. A dupla referiu que se lembraram da expressão “pessoa mais velha da família” em substituição de “avó”. Finalmente, o último grupo descreveu “Os três porquinhos”. Todas as equipas identificaram com sucesso. Finda a actividade, realizou-se a auto-avaliação (anexo 48) e reflectiu-se sobre as prestações. Sistematizou-se o conhecimento do texto descritivo.

No início da semana apresentou-se aos alunos o projecto de apresentação da história “O Cuquedo”, de Clara Cunha, aos alunos da sala dos 4/5 anos do Jardim de Infância, que teve total e imediata adesão de toda a turma. Formaram-se cinco grupos heterogéneos: para a apresentação e introdução da zebra, os alunos 1, 6 e 9, para a introdução do elefante os alunos 4, 5 e 15, para introdução da girafa os alunos 10, 13 e 14, para a parte do rinoceronte os alunos 3, 8 e 12 e para finalizar a história com a apresentação do “Cuquedo” os alunos 2, 7 e 11. Explicou-se que cabia a cada grupo decidir sobre a entoação e a distribuição dos papéis. Deram-se exemplos e os grupos iniciaram os treinos. No final deste primeiro dia fez-se um ensaio geral. O aluno 6

sugeriu a ideia de se utilizarem gestos representativos dos animais. Rapidamente apareceram várias propostas. Decidiu-se que seriam necessários mais treinos, uma vez que muitos alunos ainda não liam com entoação e esqueciam-se de fazer a pontuação. Com a professora da turma, estipulámos outros horários para os treinos que ocorreram várias vezes na semana.

Avaliação da intervenção

Com a informação recolhida ao longo da semana sobre a prestação dos alunos, elaborou-se a tabela 25 que traduz esse desempenho. Combinando esses dados com as produções dos alunos, constata-se que o grupo composto pelos alunos 6, 10 e 13 teve algumas dificuldades em se afastar da escrita narrativa. O texto que produziram apresentou sobretudo a narração da acção da história, embora com estruturas descritivas essencialmente no primeiro parágrafo. Em termos de léxico, o grupo conseguiu encontrar expressões equivalentes às proibidas com alguma facilidade. Apesar da orientação que o grupo dos alunos 5, 7 e 8 recebeu, a sua produção final traduziu-se numa narrativa da história “A Branca de Neve e os sete anões”. Existiu descrição da personagem apenas na primeira frase do texto. O grupo formado pela 3, 9 e 14 teve muitas dificuldades em parafrasear e em encontrar sinónimos para as palavras proibidas. Necessitaram de tempo extra para concluírem o seu texto, em virtude da dificuldade inicial em se abstrair de aspectos acessórios da acção da história para se centrarem na personagem, mas foram capazes de alcançar os objectivos previstos e de elaborar um texto cumprindo com as características que enformam uma descrição. Os textos produzidos pelo grupo de alunos 1, 2 e 13 e pelo grupo dos alunos 4 e 15 foram ao encontro de todos os objectivos pretendidos, respeitando os requisitos de um texto descritivo. De facto, observando os dados da tabela 25, verifica-se que as maiores dificuldades dos alunos residiram nos objectivos relacionados com a enumeração das características das personagens e em parafrasear expressões para substituir palavras proibidas. É visível que existe uma carência a nível lexical que se tem procurado suprimir através das actividades já realizadas no âmbito da escrita criativa. Foram sobretudo os alunos com menores vivências os que apresentaram dificuldades consideráveis na aquisição deste objectivo, os alunos 5, 7, 9, 12 e 13.

A nível dos objectivos sociais e de cooperação, todos os alunos respeitaram a necessidade de, no grupo, cada um falar na sua vez e de cumprir a sua tarefa, estipulada através do consenso prévio de todos, tal como é visível nos dados da tabela 25.

Relativamente à apresentação dos textos à turma, torna-se claro, da observação dos dados da tabela referentes a esse objectivo, que todos foram capazes de fazer ler uma frase do texto descritivo à turma. De forma equivalente, o aluno 13 memorizou uma das frases do texto e contou-a à turma de forma clara e audível. A aluna 9 e o aluno 12 necessitaram da ajuda do grupo para reproduzir a frase memorizada. Apenas a aluna 5 falou à turma com um tom de voz inferior ao dos restantes colegas, embora o tenha feito com pronúncia clara. A nível interno, aquando da apresentação de propostas para “personagens mistério”, apenas o aluno 14 realizou sugestões que por diversas vezes não se coadunaram com as características do texto apresentado oralmente, como também se comprova pelos dados da referida tabela. Relativamente aos treinos realizados ao longo da semana, é notório que os alunos conseguiram alcançar os objectivos traçados de, com entoação ler ou contar a história.

Tabela 25 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 31 de Maio a 4 de Junho de 2010

Objectivo \ Aluno (a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Fala na sua vez	B	B	A	A	B	B	B	B	A	B	--	B	B	A	A
Cumprir a divisão de tarefas feita pelo grupo	A	A	B	A	B	A	B	B	A	B	--	A	B	A	A
Diz uma característica da personagem	A	A	B	B	B	A	B	C	C	B	--	B	B	C	B
Diz palavra/ expressão equivalente às proibidas	A	A	B	A	C	B	C	B	C	B	--	C	C	C	B
Lê uma frase do texto descritivo à turma	A	A	A	A	A	A	A	A	--	A	--	--	--	A	A
Diz uma frase do texto descritivo à turma	--	--	--	--	--	--	--	--	B	--	--	C	A	--	--
Fala de forma audível	A	A	B	B	C	A	B	A	B	A	--	A	A	B	A
Diz uma hipótese válida de personagem	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	--	A	A	C	A
Lê com entoação a frase a si atribuída	B	A	B	A	B	A	B	B	--	A	--	--	--	B	A
Diz com entoação a frase a si atribuída	--	--	--	--	--	--	--	--	B	--	--	A	B	--	--

Legenda: A – sim B – quase sempre C – às vezes D – não

Reflexão sobre a intervenção

O gosto que todos os alunos da turma apresentam perante a realização de actividades em grupo tem vindo, claramente, a aumentar. De facto, segundo a professora da turma, os alunos pedem-lhe frequentemente para realizar trabalho de tutoria, pedido ao qual acede com agrado. Face a estas atitudes, a professora afirmou ter alterado neste terceiro período a sua estratégia de ensino, valorizando e realizando mais propostas de actividades de aprendizagem cooperativa. Na sua opinião, os alunos aderem de imediato e existe um claro sentimento de entreajuda entre eles que se prolonga para outros contextos, potenciando as suas capacidades e a aprendizagem.

Especificamente, no âmbito desta sessão de intervenção, todos os alunos da turma aderiram de imediato à proposta de actividade. Como ponto de partida e elemento motivador, a utilização de exemplos retirados do quotidiano dos alunos, funcionou como estratégia de marketing aplicada ao ensino escolar, pelo que foi decisiva para a imediata e total participação de todos os alunos na tarefa. Assim, facilitou-se a

aprendizagem e a compreensão dos conteúdos, através da conquista da sua atenção e curiosidade sobre a proposta de trabalho. Outro factor positivo nesta semana de intervenção relacionou-se com a aquisição de competências sociais, no seu domínio e na sua aplicação nos mais diversos contextos relacionais. Em grupo, durante a realização da actividade desta semana de intervenção, os alunos demonstraram claramente possuir competências de *saber-fazer* e *saber-ser*. Actualmente já não se geram conflitos pela insatisfação em ter presente no grupo um elemento que não agrada a alguém. Todos os alunos já passaram pela experiência de trabalhar com todos. Sabem do que são capazes e já ultrapassaram divergências de gostos pessoais, valorizando o sucesso da equipa e a aprendizagem realizada. Os alunos demonstraram ter consciência da necessidade de trabalhar em grupo, do seu papel no grupo e de individualmente cumprirem a sua tarefa e ajudarem a equipa a assim alcançar o sucesso, mediante a aquisição ou reforço de conhecimentos e competências. Tal como foi apontado pela professora da turma e referido em diversas conversas informais, uma das suas preocupações residia no desenvolvimento junto dos alunos de competências para a apresentação e discussão de trabalhos à turma. Como se pode constatar pela avaliação anteriormente realizada, à excepção da aluna 5 todos foram capazes de falar à turma de forma audível. Manifestamente, este é um objectivo já atingido e dominado pelos alunos. No entanto, verificou-se que alguns alunos têm tendência para não realizar a correcta dicção de palavras. Tal facto poderá resultar de uma falta de confiança nas suas capacidades latente ainda nestes alunos. Considera-se que o trabalho desenvolvido tem contribuído positivamente para a melhoria da postura, participação e qualidade da apresentação oral de trabalhos à turma. Na opinião da professora da turma, a correcção dos factores associados à apresentação e a atribuição de *feedbacks* imediatos durante as mesmas, permite que os alunos se autocorrijam, emendando a sua postura, depois de exploradas as justificativas. Relativamente à postura da aluna 5, a sua timidez e relutância em falar para um determinado número de pessoas, conhecidas ou não, tornou-se já num traço da sua personalidade que, provavelmente a irá acompanhar. Por este motivo, é importante que a aluna explore e encontre estratégias que a ajudem a ultrapassar este obstáculo, minimizando as desvantagens que ele acarreta, provocadas sobretudo pela sua timidez e falta de segurança e confiança em si, nos seus conhecimentos e no seu trabalho. Comparando a sua postura nesta apresentação, a aluna realizou uma considerável evolução. No entanto, será certamente capaz de melhorar a sua prestação. Foi também notável a forma como a aluna 9 se dirigiu à turma, falando em tom de voz audível e não

demonstrando qualquer insegurança, como era comum. Apesar de a aluna não ter sido capaz de apontar muitas características da personagem do seu grupo, apresentou-as à turma com convicção e apoiando os colegas nas explicações. A falta de vivências desta aluna é, sobretudo, o que lhe tem vindo, ao longo dos anos, a condicionar a sua aprendizagem, na opinião da professora da turma. Outro factor positivo, também referido pela professora da turma, foi a forma como reagiu a aluna 8 aos comentários sobre o trabalho do seu grupo, feitos por colegas e professora. Contrariamente à sua postura habitual, a aluna foi capaz de se controlar rapidamente, evitando os habituais comportamentos explosivos e de ódio, encarando de forma positiva e construtiva as críticas atribuídas ao grupo.

Relativamente às estratégias desta intervenção, refere-se que a actividade escolhida potenciou e activou o conhecimento lexical dos alunos, pela presença de condições na produção dos textos requeridos. Foi visível que os alunos conseguiram substituir palavras e expressões por outras equivalentes. Os alunos 5, 7, 9, 12, 13 e 14 foram os que apresentaram maiores dificuldades neste exercício, sobretudo devido à timidez que, no geral, os caracteriza e às poucas vivências que possuem num quotidiano já de si limitado de experiências e experimentações, como é o caso da aluna 5. No entanto, salienta-se que, depois de estimulados e orientados no seu raciocínio, todos foram capazes de encontrar palavras ou expressões equivalentes. Como tal, conclui-se que este é um trabalho que carece de continuidade, pelas inúmeras vantagens académicas que pode proporcionar aos alunos, no que concerne a uma maior independência, autonomia e fluidez na construção do seu discurso oral e escrito, por um enriquecimento do seu léxico vocabular.

Ainda em termos académicos, a maior dificuldade dos alunos nesta semana, surgiu na organização dos dados que possuíam relativamente à personagem e, com base neles, reflectir para seleccionar a informação essencial, eliminando os aspectos acessórios, ligados à acção da história. De facto, verificou-se que os alunos possuíam os pré-requisitos necessários para a actividade, que se relacionavam com o conhecimento prévio sobre as personagens. Contudo, surgiram em todos os grupos, conforme se verificou na avaliação feita, dificuldades na sintetização dessa informação. Houve uma tendência generalizada para incluir inúmeros pormenores, o que, embora enriquecesse os textos produzidos, levou os grupos a um desfasamento relativamente ao trabalho pretendido. Será deveras útil e necessário que se realize um trabalho de introdução ao resumo, que parta da exploração de técnicas subjacentes e de modo informal, uma vez

que progressivamente irá permitir ao aluno tomar consciência da adequação do seu discurso ou texto às condições requeridas e assim ser capaz de realizar modificações, se necessárias, o que se irá traduzir num maior domínio e fluidez no discurso oral e escrito do aluno (Amor, 2003).

Considera-se que o modelo de organização dos treinos da história a apresentar surtiu o efeito desejado, pelo estabelecimento de metas de trabalho para os grupos. Na opinião dos alunos, o ensaio geral no fim dos treinos permitiu-lhes analisar os grupos que necessitavam de mais ajuda. O carácter livre e desvinculado de estereótipos que se inculcou à reflexão após o ensaio geral permitiu que todos tecessem comentários sobre as prestações e, deste modo, houve um aumento de produtividade, empenho e solidariedade em todos os grupos e, no final, em toda a turma. Salienta-se ainda a continuidade que a professora da turma deu, de sua autoria, a este trabalho, mantendo o modelo de treinos ao longo da semana.

Reflectindo sobre os grupos de trabalho formados ao longo desta semana de intervenção, destaca-se a sua grande produtividade e esforço. Formou-se uma interdependência positiva em todos os grupos, potenciada pela gestão ponderada dos recursos, que impeliu à partilha, respeito pela vez e total participação de todos. Este facto é ainda fundamentado pelo cumprimento por todos os elementos dos grupos das tarefas a si atribuídas e geridas pelas respectivas equipas, embora ainda com diferentes níveis de incidência desta atitude.

A parceria estabelecida nesta semana com a professora da turma, permitiu uma continuidade dos projectos iniciados e enriqueceu sem dúvida o processo de ensino-aprendizagem da turma, aspecto suportado pelas explicações em parceria, monitorizações e acompanhamento de prestações dos alunos, sempre realizado com as devidas trocas de informações e impressões entre ambas.

4.2.2.14. Semana de 7 a 11 de Junho de 2010

A intervenção desta semana surge no seguimento das dificuldades apresentadas pelos alunos na semana anterior, na sintetização de informação sobre histórias suas conhecidas. Assim, depois de reunir com a professora da turma, decidiu-se que seria importante realizar um trabalho que lhes permitisse compartimentar, organizar e avaliar a importância das diferentes informações que se podem obter num conto, para os diferentes contextos. Deste modo, foi proposta a realização de uma actividade cooperativa baseada no método “Know-want-learn” que permite activar o conhecimento

prévio dos alunos para uma melhor compreensão e sistematização da aprendizagem posterior. Assim, ao aplicar este método durante a apresentação de um conto facultou-se aos alunos diversa informação primeiramente visual e, posteriormente, textual. A escolha do conto “Sebastião”, de Rosy Gadda Conti, não foi inócua e partiu do progresso que já há algum tempo vinha sendo referido por mim e pela professora da turma nas reuniões de planificação e reflexão sobre a intervenção. Esse progresso, notado em todos os alunos da turma, nuns mais do que noutros, foi relativo à sua capacidade de persistência, permanência nas actividades e de ultrapassagem de obstáculos. Tal como com os alunos da turma, também o personagem principal do conto, por ser persistente, alcançou o que mais desejava. Assim, foi também com a intenção de conduzir os alunos a uma reflexão sobre essas mudanças e esse comportamento que foi escolhido este livro, com a concordância da professora da turma. Ainda nesta semana, no seguimento da actividade iniciada pela professora da turma na semana anterior, os alunos apresentaram o conto “O Cuquedo”, de Clara Cunha, à turma dos 4 e 5 anos do Jardim de Infância do Agrupamento. Naturalmente, dando continuidade aos trabalhos de preparação da apresentação do conto, tal como ficou agendado, nesta semana construiu-se previamente o cenário e prepararam-se os materiais necessários para a actividade.

Na tabela nº 26 constam os objectivos traçados cooperativamente com a professora da turma para esta semana de intervenção em contexto de sala de aula e na comunidade educativa do pré-escolar.

Tabela 26 – Planificação da intervenção da semana de 7 a 11 de Junho de 2010

Contexto	Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades	Recursos	Avaliação
Sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar entre si em tarefas e projectos comuns; - Participar em grupo na elaboração de relato da história; - Reter informação sobre a história contada oralmente; - Contar por palavras próprias a informação da história; - Falar à turma de forma clara e audível; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprir a tarefa a si atribuída pelo grupo; - Falar de forma clara; - Olhar para as imagens do livro (aluno 11); - Ficar em silêncio enquanto a história é contada (aluno 11); - Dizer pelo menos uma frase sobre as imagens; - Formular uma pergunta/ curiosidade sobre as imagens; - Dizer uma frase sobre a história; - Recortar e colar no molde do pinguim; - Colar bocados de 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura compreensiva do conto “Sebastião”, com método de aprendizagem cooperativa “Know – Want – Learn” e actividades decorrentes; - Formar grupos heterogéneos (5 grupos de 3); - Explicar a tarefa aos alunos e dar início à actividade; - Mostrar à turma a capa do livro “Sebastião” e explorá-la oralmente; - Colocar música de fundo e desfolhar o livro com calma, para que os alunos observem atentamente as imagens; - Entregar a cada grupo a folha com tabela de análise; - Os grupos discutem entre si e organizam as ideias que vão colocar na coluna “O que sabemos”; - Depois de preenchida a primeira coluna, os alunos questionam-se sobre “O que queremos saber”, focando curiosidades que tenham surgido, dúvidas etc; - Quando terminarem, cada grupo deverá ler à turma o que foi escrito; - Fazer uma leitura dinâmica e activa da história, interagindo com os alunos; - Explorar oralmente a história, intercalando com 	<ul style="list-style-type: none"> (anexo 49) - 10 Moldes de pinguins; - 14 Fichas de auto-avaliação; - 2 Luas (Cheia e Quarto crescente); - 5 Fichas com tabela “O que sabemos”, “O que queremos saber”, “O que descobrimos”; - Cartolinas; - Cola; - Livro “O Cuquedo”, de Clara Cunha; 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo vertical e horizontal; - Fichas de trabalho; - Fichas de auto-avaliação; - Grelha de avaliação; - Observação directa; - Reflexão sobre a sessão de intervenção.

	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar vários materiais numa composição; - Caracterizar o seu desempenho. 	tecido e papel no molde (aluno 11);	<ul style="list-style-type: none"> o que os grupos escreveram nas suas folhas; - Os grupos preenchem a última coluna “O que descobrimos”, na qual deverão fazer constar informações sobre a história. Deverão também colocar um asterisco junto das questões da coluna “O que queremos saber” que foram respondidas com a leitura da história; - Cada grupo constrói um amigo para o Sebastião, utilizando vários materiais. Quando terminarem, cada grupo apresenta o seu amigo aos restantes “pinguins”. Juntam-se todos os trabalhos num móbil; - Conversar com a turma sobre a actividade. Realizar auto-avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro “Sebastião”, de Rosy Gadda Conti; - Material de dinamização da história, escrita e de pintura; - Moosgumi, lã, papel de lustro e tecidos, papel de cenário; - Pincéis e tintas; - Tesouras. 	
Comunidade educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os alunos do pré-escolar na realização de uma tarefa; - Contar histórias; - Reproduzir onomatopeias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dizer uma frase do livro com entoação; - Fazer sons de onomatopeias (alunos 5, 9, 11, 12, 13); - Ajudar os alunos do pré na elaboração dos animais para o cenário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar o cenário para colar animais da história “O Cuquedo”, de Clara Cunha; - Contar a história aos alunos da sala dos 4 anos do Jardim de Infância do Agrupamento; - Explicar a tarefa; - Formar 4 grupos de trabalho com os alunos do pré-escolar e da turma; - Distribuir o material; - Pintar, recortar e colar os animais da história no cenário; - Observar o cartaz e conversar sobre os animais. 		

Descrição da intervenção

A actividade de aprendizagem cooperativa “Know-Want-Learn” iniciou-se com a formação de grupos heterogéneos de 3 alunos. Formaram-se cinco grupos: alunos 3, 1 e 6, alunos 9, 15 e 7, alunos 5, 4 e 13, alunos 2, 11 e 13 e alunos 8, 10 e 12. Foi feita a exploração da capa, lombada e contracapa do livro. O aluno 11 enumerou os elementos presentes. Pediu-se que os alunos inferissem sobre o assunto do livro. Identificaram de imediato o personagem principal e o seu nome. O aluno 11 mostrou-se impaciente, pedido constantemente para ouvir a história. Colocou-se música e desfolhou-se calmamente o livro, aproximando dos alunos para que pudessem ver com maior pormenor as ilustrações. Os alunos mantiveram-se relativamente calmos e atentos. Os alunos 11, 12 e 13 não se contiveram e, naturalmente, teceram exclamações. Depois de desfolhado o livro, explicou-se a tarefa a realizar. Distribuíram-se as folhas de registo. Os grupos reuniram e fizeram os respectivos registos (anexo 49). Circulou-se pela sala, monitorizando o trabalho dos grupos e as ideias internas debatidas. O grupo composto pelos alunos 2, 11 e 13 e aluna 8 necessitou de mais tempo para concluir a tarefa. Nesta altura o aluno 11 mostrava-se muito agitado, não permanecendo no seu lugar, junto do grupo. Deu-se início à leitura das frases e questões escritas pelos grupos. Seguidamente, montaram-se os adereços e dinamizou-se a leitura do conto. Explorou-se oralmente a história com os alunos, intercalando-se com o que os grupos tinham escrito nas suas folhas. Preencheram a última coluna “O que descobrimos”, na qual sintetizaram o conto, e colocaram também um asterisco junto das questões da coluna “O que queremos

saber” que foram respondidas com a leitura da história. Após esta tarefa, cada grupo construiu um amigo para o Sebastião, personagem principal da história, utilizando para o efeito vários materiais. A sua construção foi repartida por dois dias da semana. Quanto finalizaram a construção, cada grupo apresentou o seu amigo aos restantes “pinguins”, referindo os materiais utilizados. Juntaram-se todas as produções num móbil (anexo 49). Finalmente, conversou-se sobre a tarefa e realizou-se a auto-avaliação (anexo 49).

Ao longo desta semana os alunos construíram o cenário de África, espaço físico subjacente ao conto “O Cuquedo”, de Clara Cunha, para nele se afixarem os animais referidos na obra. Em conjunto com a professora da turma, preparou-se a leitura para apresentação da história aos meninos do pré-escolar. Explicou-se também à turma o trabalho que lá se iria realizar e a necessidade de um apoio em grupos, aquando da realização das actividades decorrentes do conto. No dia 9, o grupo-turma dirigiu-se à sala dos 4 anos do Jardim de Infância do Agrupamento. Após uma breve apresentação feita pelos alunos, iniciou-se a leitura da história, com participação de todos os alunos (anexo 49). Tal como havia sido combinado, após a leitura de cada frase por um aluno, foram mostradas as ilustrações. Ao final da história seguiu-se a sua exploração oral. Posteriormente, deu-se início à actividade de expressão plástica decorrente do conto. Formaram-se grupos, colaborando com a educadora, distribuíram-se os materiais e iniciou-se a tarefa (anexo 49). Os alunos pintaram e recortaram vários animais. Nas palavras de alguns, contaram com a ajuda dos “grandes” e no final até brincaram com eles. Depois de colados os trabalhos no cartaz previamente elaborado, conversou-se com os alunos sobre a actividade. No final, reuniu-se com a educadora para que fosse feito um balanço sobre a actividade (anexo 49).

Avaliação da intervenção

Após a intervenção desta semana, elaborou-se a respectiva tabela de avaliação dos objectivos adquiridos pelos alunos (tabela 27). Pela análise da mesma, constata-se que o objectivo que maior desafio colocou aos alunos referiu-se à sistematização da informação obtida após a leitura da história, “diz uma frase sobre a história”, essencial para a elaboração do resumo da história. Os alunos 4, 5, 7, 9, 11, 13 e 14 tiveram dificuldades em fazê-lo, o que se reflectiu nos textos elaborados.

No que concerne aos objectivos relacionados com a organização e divisão de tarefas no grupo, da análise da tabela 27, verifica-se que o aluno 13 apresentou alguma relutância no cumprimento do seu papel. O grupo formado pelos alunos 4, 15 e aluna 5

teve algumas dificuldades na gestão e cumprimento das tarefas necessárias ao funcionamento do grupo. Nos restantes grupos existiu um equilíbrio salutar durante todas as actividades. Durante as apresentações das ideias discutidas internamente nos grupos à turma, registou-se que nove alunos fizeram-no de uma forma clara. Destaca-se a aluna 9 que, embora ainda com alguma reserva, fruto dos receios inerentes à sua baixa auto-estima, foi capaz de claramente falar à turma, apresentando ideia sobre a obra em estudo, embora o tenha feito com um tom de voz pouco audível. No entanto, são assinaláveis os progressos feitos pela aluna desde o início da intervenção. Relativamente ao aluno 11, foi capaz de observar as imagens enquanto estas estavam sendo apresentadas no livro, sem dispersar a sua atenção. O aluno 11 manteve alguns momentos de silêncio enquanto a história foi contada. Da observação da tabela 27 constata-se ainda que todos os alunos alcançaram o objectivo de dizer uma frase sobre as imagens da história, frase essa que lhes permitiu reflectir sobre o possível conteúdo da acção da história. No preenchimento da segunda coluna da ficha de trabalho, operacionalizando o objectivo “formula uma pergunta/ curiosidade sobre as imagens”, verifica-se através da tabela 27 que o objectivo foi atingido por todos, assim como o objectivo referente ao recorte e colagem. Quanto aos objectivos traçados para a intervenção junto da comunidade, verifica-se que os alunos da turma leram com entoação as frases do livro “O Cuquedo”, à excepção do aluno 7 e 14 e da aluna 9 que o fizeram com menor entoação. Os alunos 5, 11, 12 e 13 foram capazes de reproduzir as devidas onomatopeias presentes na obra, no devido tempo. Finalmente, no objectivo relacionado com a socialização entre os alunos da turma com os alunos do pré-escolar, é visível que, através dos dados da tabela, os alunos 12 e 13 assumiram uma postura individualista, prestando pouco apoio no seu grupo. Quanto aos restantes alunos, todos foram capazes de ajudar os alunos da sala na elaboração dos animais para o cenário.

Tabela 27 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 7 a 11 de Junho de 2010

Objectivo \ Aluno (a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Cumprir a tarefa a si atribuída pelo grupo	A	A	A	B	B	A	A	B	A	A	A	A	B	A	B
Falar de forma clara	A	A	B	A	C	A	A	A	B	A	--	B	B	A	A
Olhar para as imagens do livro	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	A	--	--	--	--
Ficar em silêncio enquanto a história é contada	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	B	--	--	--	--
Dizer pelo menos uma frase sobre as imagens	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Formula pergunta/ curiosidade sobre as imagens	A	A	A	C	A	A	A	A	C	A	--	A	A	A	C
Dizer uma frase sobre a história	B	A	B	C	C	A	C	A	C	A	C	B	C	C	A
Recortar e colar no molde do pinguim	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	--	A	A	A	A
Colar bocados de tecido e papel no molde	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	A	--	--	--	--
Lê/diz uma frase do livro com entoação	A	A	A	A	A	A	B	A	B	A	A	A	A	B	A
Faz sons de onomatopeias presentes	--	--	--	--	A	--	--	--	--	--	A	A	A	--	--
Ajudar os alunos do pré na elaboração dos animais para o cenário	A	A	A	A	B	B	B	A	A	A	--	C	C	A	A

Legenda: A – sim B – quase sempre C – às vezes D – não

Reflexão sobre a intervenção

Nesta semana dedicada às histórias existiu um grande envolvimento e imediata adesão dos alunos da turma às actividades propostas. De facto, primeiramente aquando da exploração inerente ao conto “Sebastião”, considera-se que a escolha pelo método de aprendizagem cooperativa “Know-Want-Learn” revelou-se acertada, tendo em conta os objectivos pretendidos. No seguimento da opinião da professora da turma, o método permitiu que os alunos compreendessem melhor a história e de uma forma mais imediata. Foi visível que os alunos mantiveram um pensamento activo durante a leitura da história e após, despoletado inicialmente com a curiosidade que se criou em torno da mesma aquando da exploração das imagens do livro. Especificamente, potenciou-se o conhecimento prévio que os alunos adquiriram nesse momento que, após ter sido activado mediante a manifestação das curiosidades e questões pendentes, facilitou indubitavelmente o enfoque da atenção dos alunos na história. A dinamização desenvolvida ao longo da história, através de interpelações aos alunos em momentos estratégicos da acção, ajudou a manter focada a atenção dos alunos, o que facilitou a interpretação do seu conteúdo. De facto, pode-se comprovar o entendimento que os alunos adquiriram imediatamente no diálogo que se estabeleceu após o término da leitura, tanto nos momentos de grupo, como nos momentos de diálogo em turma. De acordo com a professora da turma, o sucesso principal da aplicação deste método na turma aconteceu ao nível da interacção entre os alunos e entre os grupos, na troca de ideias e reflexão conjunta a ela inerente.

Relativamente aos grupos de trabalho formados, novamente utilizando a necessária e útil heterogeneidade do grupo, destaca-se a qualidade e o sucesso do grupo formado pelo aluno 10 e pelo aluno 12. Foi notável a exploração da história feita por estes dois alunos. Provou-se que foi uma dupla que funcionou muito bem e que acabou por ter um elevado grau de produtividade. O aluno 10, com uma visível tendência para a ociosidade em grupo, desta vez assumiu uma postura muito responsável, funcionando como uma engrenagem essencial para o sucesso da dupla. O aluno 12 manteve-se concentrado durante toda a actividade. O seu envolvimento foi superior ao tradicionalmente observado. A sua participação ficou garantida. Conjugados, todos estes factores potenciaram a sua aprendizagem tanto em termos académicos, pois claramente o aluno realizou uma notável compreensão e interpretação da história, como em termos sociais, já que aumentando a confiança em si próprio, promovida pelo sucesso alcançado, a sua interacção e a participação com o grupo-turma tornou-se mais

rica. A professora da turma manifestou surpresa perante esta prestação e reflectiu que, na presença de um grupo de três ou quatro elementos, o aluno 10 torna-se despreocupado e diminui consideravelmente o seu desempenho, pelo que necessita de um contínuo incentivo externo para realizar o trabalho. Apesar desta reflexão, a professora ressalva que a postura do aluno até à data não prejudicou nenhum grupo ou a si próprio em termos de aprendizagem. Salienta-se que é necessário que o aluno encontre um equilíbrio entre desempenhos. Será útil apostar numa configuração dupla na formação de um grupo composto pelo aluno 10 e colega 5, 9, 11, 12 ou 13. Efectivamente, a professora da turma levou em consideração este factor aquando da formação dos grupos de trabalho para uma outra actividade nesta semana.

Ainda no que concerne aos grupos de trabalho formados, conclui-se que o grupo composto pelos alunos 4, 5 e 14 apresentou um baixo índice de produtividade. Analisando, o 4 e o 14 são individualmente alunos que necessitam de um estímulo constante para que sejam mais eficientes. A aluna 5, responsável e trabalhadora, apresenta no entanto carências de auto-estima e falta de confiança em si própria. Levando-se em consideração o desempenho assinalável visível em grupos de intervenções anteriores, constituídos pelos alunos 4 e 5, optou-se por agregar à dupla o aluno 14, com o intuito de se activar todo o potencial dos alunos. Para além deste factor, o cerne que se considerou para a formação deste grupo determinava que, ao se juntarem estes elementos, emergiria do grupo uma necessária responsabilidade, a ser assumida comumente, para o seu sucesso. No entanto, tal não aconteceu. A equipa não assumiu o desafio inerente e não foi visível um esforço de trabalho, sendo que se tornou essencial a intervenção das professoras para que se realizassem as actividades. Não obstante desta postura, foi visível que a aluna 5 realizou um grande esforço por manter a equipa a funcionar, incentivando-os e pedindo a sua ajuda. Ainda que os alunos tenham referido estas dificuldades, uma baixa participação e produção, durante a auto-avaliação, é necessário repensar a formação deste grupo aquando da realização de actividades com similares objectivos e funcionamento.

No que diz respeito aos objectivos previstos para esta semana, os alunos demonstraram uma melhoria significativa a nível da sistematização da informação da história. De facto, considera-se que a preferência pela estratégia “Know-Want-Learn”, trouxe benefícios relativamente à dificuldade que os alunos demonstraram ter na semana anterior. Embora os textos produzidos tenham apresentado algumas carências, sobretudo no que concerne à organização textual e das ideias, foram capazes de

apresentar as que consideraram essenciais para a compreensão da história. Claramente, é necessário um trabalho que conduza os alunos a uma reflexão sobre a informação que possuem, para que dela sejam capazes de seleccionar os aspectos essenciais dos acessórios, facilitando a sua organização, apresentação e interpretação.

No âmbito da intervenção na comunidade do pré-escolar, concretamente no que concerne à actividade preparada e desenvolvida junto dos alunos da sala dos 4 e 5 anos do Jardim de Infância, maior do que o sucesso registado na leitura da história, foi a grande cooperação e envolvimento que emergiu no momento de trabalho de grupo. Daqui se salienta a evolução a nível de competências sociais realizada ao longo da intervenção. Foram visíveis competências adquiridas de *saber-ser* e *saber-estar*, que os tem vindo a capacitar de comportamentos para a partilha, entreajuda, espírito de equipa e de cumplicidade social. Durante a reflexão que se realizou com a educadora da sala, foi referido pela própria que ficou muito agradada pela forma como os seus alunos reagiram à actividade em grupo. Na sua opinião, ao receberem ajuda dos mais velhos e por realizarem uma actividade com eles, a sua motivação aumentou e funcionou como um excelente condutor de incentivo, para além de ter possibilitado um grande envolvimento entre eles. É também sua intenção dar continuidade à exploração da história ao longo da semana seguinte, partindo do cenário construído pelos alunos. Explicada que foi, de uma forma prática, o conceito de aprendizagem cooperativa subjacente à actividade, a educadora afirmou estar interessada nestas práticas. Nas suas palavras, irá repensar as suas estratégias para que no próximo ano lectivo as implemente no seu grupo pois “ajudará no seu crescimento e maturidade e principalmente a que aprendam uns com os outros, o que favorece a gestão da turma, que tem dois níveis etários”.

A parceria estabelecida com a professora da turma foi alargada à Educadora de Infância. Foi muito útil a reflexão que tivemos oportunidade de ter ainda no Jardim de Infância. Mais uma vez, existiu grande disponibilidade e aceitação da parte da professora da turma e da educadora para as actividades desta semana. A partilha de material e de ideias tem sido sempre uma constante.

4.2.2.15.Semana de 14 a 18 de Junho de 2010

A intervenção inerente a esta semana assumiu um carácter mais lúdico, uma vez que se trata da última semana do ano lectivo no 1º Ciclo. Tendo em conta a dificuldade explícita que os alunos apresentaram na semana anterior, aquando da reflexão sobre a

informação obtida após a leitura da história “Sebastião”, optámos por combinar a caça ao tesouro com pistas que implicassem a sua interpretação e reflexão. Em concordância com o que a Professora da turma referiu, muitos destes alunos estavam moldados para ter sucesso num ensino cujo objectivo primordial seria que os alunos fossem capazes de reproduzir o conhecimento transmitido pelo professor, minimizando as oportunidades de pensamento e reflexão individual ou de grupo. Assim, tendo consciência destas necessidades, uma vez mais, optámos por dotar com um carácter lúdico a interpretação de enigmas mistério, inerente a uma simples caça ao tesouro. Ao longo desta semana, destinámos algumas horas para treinos da peça de teatro e de poemas a apresentar pelos alunos na festa final de ano. Deste modo, em estrita colaboração com o projecto previsto no PAA da Escola, no último dia de aulas, dia 18 de Junho, às 18 horas, com a presença de pais, encarregados de educação, familiares, professores, alunos, funcionários e restante comunidade, esta turma fez a apresentação dos seus trabalhos, no auditório da Biblioteca Municipal, disponibilizado pela Câmara Municipal especialmente para este evento, segundo protocolo com o Agrupamento da Escola. Como tal, foi elaborada a respectiva planificação, tabela 28, onde estão presentes os objectivos previstos para esta semana de intervenção. Naturalmente, a intervenção decorreu no contexto de sala de aula e contexto comunitário.

Tabela 28 - Planificação da intervenção da semana de 14 a 18 de Junho de 2010

Contexto	Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades	Recursos	Avaliação
Sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar entre si em tarefas e projectos comuns; - Cumprir as regras do jogo; - Interpretar informação de pistas; - Identificar elementos no mapa que permitam a sua leitura; - Assinalar a posição do grupo no mapa; - Falar à turma de forma clara e audível; - Caracterizar o seu desempenho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manter-se junto do grupo; - Seguir a ordem das pistas; - Assinalar no mapa o ponto de partida; - Assinalar no mapa um ponto intermédio do percurso; - Identificar no mapa o ponto de chegada; - Identificar o lugar seguinte a partir da informação das pistas; - Dizer uma frase sobre a prestação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo “Caça às pistas” com estratégia de aprendizagem cooperativa. - Formar 4 grupos heterogéneos (3 grupos de 4 alunos e 1 de 3 alunos); - Entregar a cada grupo um mapa do recinto da escola. Identificar com uma cor cada grupo (azul, amarelo, verde ou vermelho); - Explicar a tarefa; - Cada grupo deverá encontrar e recolher as pistas da sua cor, assinalando no mapa o percurso efectuado com números. - Depois de recolhidas as pistas, os alunos de todas as equipas colam a parte de trás das pistas no quadro branco com bostick. Devem combiná-las de forma a construir um puzzle, que é a fotografia da turma, e uma frase “Um por todos e todos por um”; - Ir para a porta da entrada da escola e entregar a cada grupo a sua pista de partida e os respectivos mapas; - Pedir para cada grupo encontrar no mapa o ponto de partida em que se encontram, escrever os nomes e escolher um nome para o grupo; - Relembrar que cada pista conduz a outra e que, quando encontrarem todas, têm de regressar à sala para a tarefa final; - Dar início à actividade; - Quando o puzzle estiver montado e a 	(anexo 50) - 16 balões (4 de cada cor: azul, amarelo, verde, vermelho); - 4 Sacos de plástico (azul, verde, amarelo, vermelho); - Bostick; - Carolinas brancas A4; - Cola; - Fita-cola larga; - Fita-cola; - Folhas coloridas (azul, verde, amarelo, vermelho); - Fotocópia a cores de fotografia; - Fotografia da turma; - Material de escrita; - Material de pintura. -14 cordas.	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo vertical e horizontal; - Mapas; - Auto-avaliação; - Grelha de avaliação; - Observação directa; - Reflexão sobre a sessão de intervenção.

			frase escrita, realizar o momento de reflexão e auto-avaliação.		
	- Treinar poemas; - Treinar pela de teatro.	- Repetir sem ajuda os poemas; - Dizer na altura certa e sem ajuda as falas da sua personagem na peça;	- Treinar peça de teatro “A Galinha Vadia”, conto adaptado de António Mota. Os alunos treinam utilizando os fantoches construídos e a casinha do teatro; - Treinar poemas do livro “Abecedário Maluco” de Luísa Ducla Soares.	- Casinha do teatro; - Fantoches; - Textos.	
Contexto escolar	- Participar na festa final de ano.	- Dizer a sua fala ou poema.	- Apresentar à comunidade a peça de teatro e os poemas em grupo.		

Descrição da intervenção

Formaram-se quatro grupos heterogéneos e atribuiu-se uma cor a cada equipa: alunos 1, 7, 12 e 15 (equipa vermelha), alunos 3, 9, 4 e 14 (equipa amarela), alunos 8, 10 e 13 (equipa azul) e alunos 5, 2 e 6 (equipa verde). O aluno 11 faltou neste dia. Explicaram-se as regras e o objectivo da actividade, destacaram-se as tarefas que cada grupo teria que realizar, nomeadamente, assinalar no mapa o número local em que encontrassem a pista, ler a pista em voz alta, dar ideias de interpretação do texto para chegarem ao próximo local, e relembraram-se algumas competências sociais que já desenvolveram. À porta da escola entregou-se a cada grupo um mapa. Os alunos assinalaram o local de partida no mapa. Deu-se início à actividade. Monitorizaram-se os grupos, circulou-se pela escola observando as acções dos grupos e questionando-os sobre a correspondência do local onde estavam no mapa (anexo 50). Todos os grupos foram assinalando a sua posição no mapa com o número correspondente. Contudo, nas estações finais nenhum grupo realizou esse registo. A equipa azul foi a única que não seguiu as pistas, pelo que procuraram por toda a escola as pistas, sem seguir a ordem especificada pela informação da pista. Como tal, tiveram muita dificuldade em encontrar as pistas. Depois de orientados, o grupo conseguiu encontrar o seu caminho e concluir a actividade. Observou-se que nos grupos vermelho, verde e amarelo subsistiu uma organização durante todo o percurso. Espontaneamente, os alunos realizaram uma rotatividade nas tarefas do grupo. Encontradas as peças de puzzle, foi feita a sua montagem e a respectiva auto-avaliação e uma reflexão sobre a actividade (anexo 50). Segundo a opinião de todos os alunos, divertiram-se muito nesta actividade. A maior dificuldade que os grupos assinalaram foi relativa à interpretação do local seguinte onde se deveriam dirigir e na orientação espacial, concretamente na identificação do local das pistas no mapa. Apontaram pontos positivos do grupo e da actividade. Focaram também aspectos negativos relacionados com atitudes internas. Todos os alunos participaram e deram o seu contributo tanto para a auto-avaliação, como para a reflexão sobre a imagem e a frase.

Os treinos dos poemas para a festa final de ano decorreram ao longo da semana, vários períodos por dia. Dividiu-se a turma pelos grupos de apresentação e estes espalharam-se pela sala. No final de cada momento do treino, cada grupo apresentou à turma e fez-se uma breve reflexão sobre as evoluções. Na festa final todos os alunos reproduziram sem erros o seu discurso preparado. O aluno 12 reproduziu integralmente os versos memorizados, com calma e sem necessitar de ajuda (anexo 50).

Avaliação da intervenção

Da leitura da tabela 29, verifica-se que, durante a actividade de caça à pista, 10 dos 14 alunos mantiveram-se junto do seu grupo, durante o percurso. Destacam-se os alunos 12 e 13 que alcançaram com sucesso este objectivo. Verifica-se também que as alunas 3 e 9 e os alunos 4 e 14 nem sempre mantiveram a formação de grupo durante a actividade. Todos os alunos seguiram a ordem das pistas, à excepção dos alunos 8, 10 e 13, que também não interpretaram a informação contida nos cartões.

Quanto ao objectivo relacionado com a localização espacial no mapa, “assinala no mapa o ponto de partida” e “assinala no mapa um ponto intermédio do percurso”, existiram algumas dificuldades, que não impediram essa correcta identificação. No que concerne à identificação do último local no mapa, apenas a aluna 5 e o aluno 14, não foram capazes de o identificar correctamente numa primeira vez.

O objectivo “Identifica o lugar seguinte a partir da informação da pista” foi alcançado por todos os alunos, apesar de ter sido o que maiores dificuldades lhes colocou. Segundo a tabela, o aluno 10 não identificou o local apontado pela informação fornecida, uma vez que o aluno não realizou a actividade com esse propósito. A sua finalidade consistiu em reunir rapidamente todos os cartões, sem recorrer ao processo natural, interpretando e seguindo as pistas fornecidas. Quatro alunos, a 5, o 6, a 8 e o 13 demonstraram muitas dificuldades na interpretação do texto e na respectiva identificação do local apontado. Refere-se ainda que estes alunos estavam distribuídos pelas equipas, pelo que não se concentravam apenas num grupo. Assim, houve a possibilidade de, em grupo, apesar das dificuldades sentidas, dar continuidade à actividade, uma vez que os restantes nove alunos, que foram capazes de realizar a interpretação do texto dos cartões com nenhuma ou com poucas dificuldades, estavam distribuídos por todos os grupos. Finalmente, no âmbito do último objectivo pretendido com esta intervenção, facilmente se verifica pela tabela 29 que todos os alunos foram capazes de tecer um comentário sobre a sua prestação e desempenho.

Relativamente aos treinos para a festa final de ano, uma vez que estes decorreram ao longo da semana, em diferentes horários, a avaliação incidiu sobre a qualidade evolutiva da sua memorização e, posteriormente, da sua apresentação à comunidade. Todos os alunos reproduziram com ênfase e êxito o seu poema e papel na peça de teatro de fantoches.

Tabela 29 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 14 a 18 de Junho de 2010

Objectivo \ Aluno (a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Mantém-se junto do grupo	A	A	C	C	A	A	A	A	C	A	--	A	A	C	A
Segue a ordem das pistas	A	A	A	A	A	A	A	D	A	D	--	A	D	A	A
Assinala no mapa o ponto de partida	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	--	A	A	B	A
Assinala no mapa um ponto intermédio do percurso	B	B	A	A	B	B	A	B	B	B	--	B	C	A	A
Identifica no mapa o ponto de chegada	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	--	A	A	B	A
Identifica o lugar seguinte a partir da informação da pista	A	A	B	B	C	C	A	C	B	D	--	B	C	B	A
Diz uma frase sobre a prestação	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	--	A	A	A	A

Legenda: A – sim B – quase sempre C – às vezes D – não

Reflexão sobre a intervenção

Tendo em conta que esta se tratou da última intervenção junto desta turma, optou-se por actividades de consolidação que fossem ao encontro de todo o trabalho desenvolvido, especialmente no que concerne ao raciocínio, à cooperação, à partilha e à construção colectiva do conhecimento, da descoberta, porque em grupo, nas palavras do aluno 1, “é mais divertido e descobrimos mais coisas”.

Naturalmente, o facto de esta ser a última semana de aulas, não significaria que os objectivos traçados seriam totalmente alcançados por todos os alunos. Seria insensato pensar deste modo, pelo que, reflectindo sobre a avaliação realizada, pode-se afirmar que, tendo em conta que os alunos nunca tinham realizado uma caça à pista, esta semana foi recheada de sucessos que culminaram em grande êxtase com o aluno 12 surpreendido consigo próprio após a festa de encerramento do ano lectivo.

Inicialmente a adesão de todos os alunos da turma às tarefas propostas foi factor crucial para o seu sucesso, uma vez que a motivação é o combustível da acção do ser humano. A contínua monitorização da sua acção foi também um factor que evitou a sua possível desmotivação face às dificuldades que naturalmente emergiram ao longo do processo. As intervenções permitiram averiguar o modo como cada grupo se havia organizado e estava a trabalhar.

Na formação dos grupos, optou-se por juntar os alunos 8 e 10 no mesmo grupo. Consciente das personalidades de ambos os alunos, após 13 sessões de intervenção em que foi visível uma contínua modificação dos seus comportamentos e posturas, decidiu-se colocá-los no mesmo grupo. Os alunos foram capazes de se organizarem em prol de

um objectivo comum. Reflecte-se que foi deveras positiva a cooperação que emergiu nos grupo, uma vez que inicialmente eram incapazes desenvolver um projecto em comum, em virtude das suas fortes personalidades de liderança e de competitividade. Por outro lado, foi sem dúvida útil e rica a aprendizagem que os grupos realizaram para si próprios enquanto indivíduos pessoais e sociais. Considera-se que todos foram bastante produtivos e conseguiram estabelecer laços de cooperação e entreajuda na conquista de conhecimento e dos objectivos de aprendizagem. Foram frequentes atitudes de entusiasmo, ajuda, incentivo e partilha de conhecimento.

Reflectindo sobre os objectivos traçados para esta semana, considera-se que existe ainda a necessidade de um trabalho contínuo junto de todos os alunos da turma, que lhes permita desenvolver o seu raciocínio e a sua lógica, uma vez que o objectivo de identificar o local seguinte a partir da interpretação e reflexão do texto da pista foi aquele em que mais alunos manifestaram dificuldades.

A reflexão dos alunos sobre as suas prestações e desempenhos foi extremamente rica e realista. A auto e hetero-avaliação que se realizou no final permitiu que todos participassem e dessem a sua opinião sem necessidade de incentivos.

Considera-se que a organização dos treinos para a festa foi muito bem conseguida e produtiva, dando a todos os alunos a consciência da evolução feita, permitindo em simultâneo um incentivo e feedback positivo da parte das professoras e, mais importante ainda, dos colegas. De facto, as alunas 5 e 9, superaram as expectativas ao memorizarem rapidamente os seus poemas e respectivas frases para a peça. A 9 mostrou-se bastante participativa e entusiasta. Foi igualmente deveras surpreendente, principalmente para o próprio aluno, o desempenho do 12 quer nos treinos, quer em palco. Durante os treinos, após ultrapassar a falta de confiança nas suas capacidades e o seu pessimismo relativamente à sua futura prestação, o aluno claramente desenvolveu um esforço notável, que se reflectiu no dia da actuação.

Uma vez mais, a parceria realizada com a professora da turma foi extremamente rica e útil, sobretudo na conjugação de esforços durante a preparação da actividade de caça à pista e na preparação das apresentações para a festa de encerramento.

4.3. Avaliação global

Um dos benefícios inerentes ao processo de investigação-acção é a possibilidade de se verificarem os resultados de mudanças introduzidas no contexto intervencionado, quase de forma imediata. Especificamente, ao longo deste trabalho, observaram-se

várias conquistas realizadas por todos os alunos da turma e mudanças ao nível do processo de planificação e reflexão, por parte da professora. Tal como a professora afirma “desde a avaliação diagnóstica realizada no início do ano, até ao decorrer do longo ano, houve uma grande mudança nos alunos, tanto em termos académicos, dos conteúdos, como das suas atitudes” (anexo 12). Volvidos quatro meses de intervenção na turma, após planificações, avaliações e reflexões para novas planificações, importa agora realizar um balanço sobre toda a acção desenvolvida, analisar a globalidade das mudanças que se operaram nos diversos contextos intervencionados, confrontando-as com as características da situação inicial. Pela análise conjunta dos instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo do processo investigativo e interventivo, elaborou-se a tabela 30, onde se faz uma análise global comparativa entre a situação inicial intervencionada e a final.

Tabela 30 - Síntese comparativa da avaliação global da intervenção

Contexto	Situação inicial	Situação final
Sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologia de ensino integrador; - Diferenciação pedagógica não inclusiva; - Heterogeneidade encarada como desvantagem; - Metodologia de ensino tradicional; - Ensino centrado na figura da professora; - Prevalência de discurso directo bidireccional professora-alunos; - Prevalência de actividades individuais; - Actividades de temas diferentes em simultâneo; - Prevalência de actividades que contemplavam o aluno médio; - Ausência de hábitos de reflexão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologia de ensino inclusivo; - Diferenciação pedagógica inclusiva; - Heterogeneidade encarada como vantagem e utilizada no processo de ensino-aprendizagem; - Metodologia de aprendizagem cooperativa; - Ensino centrado no aluno e no grupo cooperativo; - Prevalência de discurso directo bidireccional aluno-aluno; - Prevalência de actividades de grupo cooperativo e de tutoria entre pares; - Actividades de tema comum em simultâneo; - Prevalência de actividades que contemplam a heterogeneidade; - Rotinas de reflexão e auto-avaliação sobre conhecimentos e desempenhos.
Grupo-turma	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados académicos de nível Insuficiente e Suficiente; - Baixo desempenho a nível da comunicação oral; - Baixo desempenho a nível do raciocínio matemático; - Ausência de aceitação e pedidos de ajuda/esclarecimento, sendo encarados negativamente; - Ausência de competências e atitudes de cooperação; - Baixa participação com ideias, opiniões e conhecimentos; - Baixa autonomia na realização de tarefas; - Baixa auto-estima; - Falta de motivação para a aprendizagem; - Atitudes de competição pessoal; - Comportamentos hostis e egocêntricos; - Prevalência de comportamentos de desistência e recusa em realizar tarefas, perante dificuldades; - Baixo investimento em tarefas; - Escolhas de colegas muito concentradas nos mesmos alunos, em teste sociométrico; - Presença de alunos sem escolhas; - Alto número de rejeições e de rejeições muito fortes de colegas em teste sociométrico; - Baixa empatia entre alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados académicos de nível Bom e Muito Bom; - Alto desempenho a nível da comunicação oral; - Melhoria do desempenho a nível do raciocínio matemático; - Existe aceitação e pedidos de ajuda/esclarecimento e são encarados positivamente; - Prevalência de competências e atitudes de cooperação e entreajuda; - Elevada participação dos alunos, em pequeno grupo e em grande grupo, com ideias, opiniões, conhecimentos e vivências; - Autonomia na realização das tarefas e no quotidiano lectivo; - Melhoria da auto-estima e confiança dos alunos; - Maior motivação pela aprendizagem e pela frequência da escola; - Atitudes de cooperação; - Grande melhoria do comportamento; - Maior persistência e perseverança na realização de tarefas; - Maior esforço e dedicação na realização de tarefas; - Escolhas de colegas dispersas abrangendo um maior número de colegas escolhidos em teste sociométrico; - Ausência de alunos não escolhidos; - Diminuição do número rejeições e de rejeições muito fortes de colegas em teste sociométrico; - Alta empatia entre alunos, prevalência de comportamentos de incentivo, respeito e elogio sobre desempenhos.
Parceria pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de indicadores de parceria pedagógica; - Individualização de trabalho pedagógico; 	<ul style="list-style-type: none"> - Presença de fortes indicadores de cooperação na parceria pedagógica; - Trabalho de cooperação em parceria pedagógica;

	- Desconhecimento sobre metodologia de aprendizagem cooperativa.	- Conhecimento prático e continuidade da aprendizagem cooperativa.
Comunidade escolar	- Desconhecimento sobre prática pedagógica desenvolvida; - Desconhecimento sobre metodologia de aprendizagem cooperativa.	- Contacto com actividades desenvolvidas; - Contacto com metodologia de aprendizagem cooperativa; - Elevado interesse demonstrado pelos professores sobre aprendizagem cooperativa; - Proposta de adopção de metodologia de aprendizagem cooperativa por outra professora.

Os desafios no trabalho com esta turma foram muitos. As suas carências remetiam para a necessidade de um trabalho específico em todos os domínios da aprendizagem, tanto dos conteúdos académicos, como dos aspectos de socialização e relacionais, bem como a nível de atitudes e comportamentos. Com consciência da necessidade de se operarem mudanças neste contexto, pode-se afirmar que há ainda caminho a ser percorrido para que estas crianças conheçam continuidade e sucesso no seu processo de ensino-aprendizagem. Contudo, defende-se que ao longo destes meses de intervenção, foram traçados caminhos e alcançadas metas e competências junto dos alunos, importantes e basilares para o trabalho futuro, em prol do seu sucesso académico e social. Assim, tal como a professora afirma, a palavra de ordem é “continuidade. Para o ano eles precisam de continuidade nesta metodologia” (anexo 12).

Nos pontos seguintes, procede-se a uma avaliação mais pormenorizada das alterações que se operaram no grupo-turma, considerando todos os alunos, incluindo os alunos que se destacam no grupo, alunos 5, 9, 11, 12 e 13, em termos académicos, sócio-afectivos e comportamentais. Incide-se também a análise sobre a dinâmica pedagógica da sala de aula e a parceria pedagógica. Finalmente, avalia-se globalmente a intervenção ao nível do contexto escolar, bem como todo o processo implementado. Em todos estes subpontos contempla-se um paralelismo entre a situação inicial e a final intervencionada.

4.3.1. Avaliação a nível do grupo-turma

A avaliação ao nível do grupo-turma necessita de ser feita a três níveis, nomeadamente a nível das aprendizagens académicas, em termos cognitivos, ao nível sócio-afectivo e a nível comportamental.

4.3.1.1. Avaliação dos resultados a nível cognitivo

Relativamente às aprendizagens académicas, ao longo das intervenções registou-se uma evolução no domínio dos diferentes conteúdos trabalhados. Segundo a professora, houve uma “clara melhoria nas aprendizagens de todos os alunos” (anexo 12). A nível do domínio das competências da Língua Portuguesa, registaram-se

mudanças positivas nos resultados escolares. Concretamente, todos os alunos apresentaram um progresso ao nível da expressão oral, sobretudo na utilização de vocabulário, observado também pela professora. Em discurso directo a própria referiu que “o debate entre eles, a troca de ideias, as discordâncias e o facto de terem que chegar a uma conclusão foi fantástico” (anexo 12), beneficiando-os na sua capacidade de expressão e domínio da oralidade. Tal foi possível pelas oportunidades de diálogo interpares proporcionadas em cada sessão de intervenção, integradas na metodologia de aprendizagem cooperativa. Ao longo das intervenções verificou-se que os alunos apresentavam carências na comunicação em grande grupo. Como tal, dominadas que estavam algumas competências sociais, a partir da intervenção da semana de 15 a 19 de Março de 2010, decidiu-se colocar um novo enfoque na capacidade de expressão comunicativa dos alunos em grande grupo, necessidade que para além de diagnosticada na reflexão semanal da referida sessão, foi também apontada pela professora na entrevista realizada no final do 2º período, ao referir que “precisamos que eles passem para uma fase de partilha em grande grupo (...) insistindo na melhoria das apresentações dos trabalhos” (anexo 9). Assim, conseguiu-se que os alunos apresentassem algumas melhorias na sua capacidade de comunicação em grande grupo. Nas palavras da professora, foi notório que na “apresentação dos trabalhos, na oralidade com a turma, o facto de todos terem que comunicar (...) houve uma mudança e para positivo!” (anexo 12). Naturalmente, as competências que os alunos desenvolveram neste domínio carecem de uma continuidade, tal como se constatou na observação realizada e foi referido pela docente, “eles fizeram um grande progresso na apresentação dos trabalhos, mas ainda precisam de mais trabalho nessa área, para melhorar e consolidar o que já são capazes de fazer” (anexo 12). Do exposto, pode-se afirmar que através das actividades de aprendizagem cooperativa implementadas em todas as sessões de intervenção, os alunos desenvolveram competências de comunicação oral. Verificou-se igualmente que no desenvolvimento da sua oralidade estiveram também envolvidos processos metacognitivos, uma vez que, nos diálogos nos grupos, com as professoras ou em grande grupo, os alunos foram capazes de utilizar expressões e vocábulos aprendidos nos diversos contextos de aprendizagem. De facto, a docente afirma que “eles tinham muitas carências lexicais e vê-se nos seus diálogos uma evolução muito grande. Alguns até utilizam palavras novas que aprenderam ou descobriram no dicionário durante a actividade em grupo” (anexo 12).

Ao nível da leitura e escrita, as actividades de tutoria de pares e de verificação entre pares foram as que melhores resultados produziram. Ao longo das intervenções procurou-se privilegiar a correcção e o rigor ortográfico, pelo que foram continuamente solicitados aos alunos. De facto, a professora verificou que “a tutoria entre pares foi fantástica” (anexo 12). Na sua opinião “estes papéis da tutoria são muito importantes e nunca pensei que surtiram tanto efeito na turma. O facto de verificarem o trabalho uns dos outros, corrigir os erros, ajudou-os muito na sua própria escrita” (anexo 9). Ao longo das intervenções registou-se uma melhoria da correcção do texto escrito, opinião que vai ao encontro da manifestada pela docente que afirma que “o 1, o 2, o 4, o 7 e a 15 melhoraram ao nível da escrita, dão menos erros ortográficos” (anexo 12). Devido ao sucesso desta metodologia junto dos alunos, foi dada continuidade à sua aplicação, inserida nos grupos de trabalho com outras metodologias de aprendizagem cooperativa e nos diversos momentos de prática pedagógica, subordinados a outros objectivos que não somente relacionados com a correcção ortográfica. Através das diversas oportunidades de trabalho das sessões de intervenção, sobretudo das semanas de 1 a 5 de Março de 2010, 12 a 16 de Abril de 2010, 10 a 14 de Maio de 2010, 31 de Maio a 4 de Junho e de 7 a 11 de Junho de 2010, pode-se afirmar que os alunos desenvolveram e melhoraram as suas estratégias de realização e correcção do trabalho escrito, tanto a nível da coerência científica, como da utilização das técnicas básicas de organização textual e regras gramaticais, constatações que vão ao encontro da informação do PCT, onde se pode ler que “registou-se uma evolução bastante positiva nas competências de leitura e escrita” (PCT, avaliação 3º período).

A tabela 31 apresenta uma comparação entre os resultados académicos dos alunos no 1º e 3º período nas diferentes áreas curriculares e, da sua análise, verifica-se que todos os alunos apresentaram uma evolução ou manutenção do seu nível de aprendizagem, não se tendo verificado regressões. As mudanças anteriormente descritas nos desempenhos dos alunos, são também evidentes na melhoria dos seus resultados académicos na disciplina de Língua Portuguesa.

Tabela 31 - Níveis de desempenhos académico dos alunos no 1º e 3º período nas áreas curriculares

Área curricular	Período	Alunos														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11*	12	13	14	15
Língua Portuguesa	1º P	S	B	B	S	I	S	S	B	I	B		I	I	B	B
	3º P	B	MB	MB	B	I	B	B	MB	I	B		I	I	B	MB
Matemática	1º P	S	S	S	S	I	I	B	S	I	I		I	I	B	S
	3º P	B	B	B	B	I	B	MB	B	I	S		I	I	MB	B
Estudo do Meio	1º P	B	B	B	B	I	B	B	B	I	B		I	I	B	B
	3º P	MB	MB	MB	MB	S	MB	MB	MB	S	B		I	S	MB	MB
Expressão Plástica	1º P	S	S	B	S	S	S	S	B	I	S		S	S	S	B
	3º P	B	B	MB	B	S	B	S	MB	S	B		S	S	B	MB

Expressão	1º P	B	B	B	B	S	B	B	B	S	B		S	B	S	B
Físico Motora	3º P	MB	MB	MB	MB	S	B	MB	MB	S	MB		S	B	B	MB
Expressão	1º P	S	S	B	S	I	B	S	B	I	S		S	S	B	B
Dramática	3º P	B	MB	MB	B	S	MB	B	MB	S	S		S	S	B	MB
Expressão	1º P	S	B	B	S	I	B	S	B	I	S		S	S	B	B
Musical	3º P	S	MB	MB	S	S	MB	B	MB	S	S		S	S	B	MB

Escala: **M**→Muito insuficiente **I**→Insuficiente **S**→Suficiente **B**→Bom **MB**→Muito Bom; *Aluno com currículo específico individual.

Fonte: Registo de avaliações do 1º e 3º período, constantes no Plano Curricular de Turma.

Através de uma análise cuidada da tabela 31, verifica-se que no domínio da Língua Portuguesa oito dos 15 alunos subiram o seu nível, tendo-se registado quatro alunos com Muito Bom, os alunos 2, 3, 8, 15, e seis alunos com Bom, os alunos 1, 4, 6, 7, 10 e 14, o que vai ao encontro dos progressos realizados pelos alunos relativamente à situação inicial de intervenção, que apontava que todos os alunos da turma apresentavam dificuldades na leitura, na produção de textos escritos, na compreensão leitora e no domínio de competências comunicativas. Apenas os alunos 5, 9, 12 e 13 mantiveram o seu nível de Insuficiente, apesar de terem realizado uma evolução positiva neste domínio, analisada com maior pormenor no ponto seguinte.

No âmbito das competências relacionadas com a Matemática, registou-se que os alunos conseguiram atingir mudanças ao nível do pensamento e raciocínio matemático, uma vez que os seus desempenhos na resolução de problemas melhoraram. A professora refere que “compreendem o que lhes é pedido em cada exercício, sobretudo nos problemas” (anexo 12). Todos os alunos apresentavam carências nesta área curricular, sobretudo inerentes à organização do pensamento e reflexão sobre os objectivos da tarefa, na resolução de situações problemáticas, no cálculo mental e no raciocínio lógico. Ao longo das intervenções procurou-se privilegiar o desenvolvimento de competências que contribuíssem para uma melhoria dos referidos domínios, sobretudo estimulando a aquisição de estratégias de resolução de situações problemáticas, objectivo que se pode considerar transversal a todo o processo de ensino-aprendizagem. De facto, pode-se afirmar que foram alcançados esses objectivos, opinião também partilhada pela docente da turma que afirma que as intervenções realizadas, e sobretudo a sessão da semana de 17 a 21 de Maio de 2010, onde se verificou a evolução dos alunos nesse domínio, “ajudou-os a conseguirem seguir uma linha de trabalho e de pensamento para conseguirem resolver os problemas, a organizarem-se em termos do trabalho a fazer e do raciocínio sobre o que sabem, o que precisam saber e como” (anexo 12). Estas mudanças encontram-se também assinaladas na avaliação trimestral do PCT, onde é referido que “na área da Matemática registou-se uma melhoria positiva dos resultados das fichas de avaliação sobretudo na resolução de problemas, que necessita contudo de ser sistematizada”, tal como também tinha sido referido nas

reflexões semanais, sobretudo da sessão de 17 a 21 de Maio de 2010. Esta informação é congruente com os dados obtidos nos relatórios de avaliação final periódicos dos alunos da turma, constantes na tabela 12. Da sua análise observa-se houve uma subida das notas finais dos alunos na disciplina de Matemática. Especificamente, verificou-se que quatro alunos mantiveram o seu desempenho a um nível negativo, sendo que dez dos quinze alunos registaram uma evolução. Apenas os alunos 7 e 14 obtiveram Muito Bom neste domínio, pelo que todos os alunos, à excepção dos 5, 9, 10, 11, 12 e 13, subiram a sua classificação para o nível de Bom. Convém salientar que na situação inicial de intervenção, a média de resultados apresentados pelos alunos situava o aproveitamento no nível de Suficiente, sendo que seis alunos apresentavam um resultado negativo de Insuficiente. Desses, destaca-se o progresso realizado pelos alunos 6 e 10 que através dos benefícios proporcionados pela intervenção realizada na turma foram capazes de atingir o nível de Bom.

As melhorias apresentadas pelos alunos da turma na área curricular de Estudo do Meio respeitam sobretudo ao conhecimento do mundo e à aquisição dos conceitos básicos explorados. Como foi anteriormente referido, inicialmente todos os alunos da turma apresentavam baixas vivências e limitadas experiências no seu quotidiano, privando-os de reunir conhecimento sobre o mundo. A implementação da metodologia de aprendizagem cooperativa, ao longo das sessões de intervenção, proporcionou aos alunos excelentes oportunidades de privilegiada troca de experiências e conhecimentos relacionados com os diversos domínios dos conteúdos explorados e vivências pessoais, que enriqueceram o processo de ensino-aprendizagem cooperativo. Como a professora afirma, “quando trabalhavam em grupo, por exemplo na semana das experiências, do estudo em grupo, sobre a classificação dos animais, eles trocavam ideias, corrigiam-se e experimentavam as coisas e penso que isso se reflectiu nos resultados a Estudo do Meio” (anexo 12). Concretamente, implementadas ao longo das intervenções, observou-se que as actividades de trabalho de grupo cooperativo permitiram que os alunos da turma realizassem uma melhor compreensão e consequente aquisição dos conceitos explorados. Este facto pôde ser constatado sobretudo na sessão da semana de 19 a 23 de Abril de 2010, bem como nos resultados dos desempenhos académicos dos alunos nas fichas de avaliação de Estudo do Meio. Pela análise dos dados constantes na tabela 31 verifica-se que foi na área curricular de Estudo do Meio onde os alunos obtiveram melhores resultados académicos. Doze dos 15 alunos subiram as suas notas. Os alunos 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 14 e 15 subiram o seu desempenho, passando do nível Bom para

Muito Bom. Os alunos 10 e 12 apresentaram uma manutenção do seu nível. Salientam-se os alunos 5, 9 e 13 que de uma classificação de Insuficiente foram capazes de realizar aprendizagens que se traduziram num nível de desempenho final de Suficiente. Pode-se portanto afirmar que através da intervenção realizada, foi possível estimular o processamento de informação, o raciocínio e a memorização de conceitos inerentes às várias disciplinas e sobretudo no domínio do Estudo do Meio.

O desenvolvimento de competências sociais e cognitivas e as aquisições de objectivos específicos para cada área, reflectiram-se positivamente também no desempenho dos alunos nas restantes áreas curriculares de Expressão Plástica, Expressão Físico Motora, Expressão Dramática e Expressão Musical. Constatada sobretudo nas intervenções de 15 a 19 de Março, de 22 a 26 de Março, 3 a 7 de Maio, de 24 a 28 de Maio, 7 a 11 de Junho e de 14 a 18 de Junho de 2010, onde se verificou que os alunos progressivamente apresentaram posturas confiantes e realizaram comunicações e participações com maior qualidade, essa é também a opinião veiculada pela professora quando refere que “as mudanças da turma foram em todas as áreas, não só da Língua Portuguesa, Matemática ou do Estudo do Meio (...). Todos os alunos conseguiram melhorar na participação no desempenho a Expressão Plástica, na Educação Física, na Expressão Dramática” (anexo 12). Assim, considera-se que os benefícios proporcionados pela aprendizagem cooperativa, implementada ao longo das várias sessões de intervenção, se traduziram positivamente nos resultados académicos dos alunos nas referidas áreas curriculares. Da análise da tabela 31 verifica-se que na Expressão Plástica e na Expressão Dramática, 10 dos 15 alunos apresentaram melhorias nos seus desempenhos e os restantes 5 realizaram uma manutenção das suas competências nesses domínios, pelo que não foram atribuídos níveis negativos. Na área da Expressão Físico Motora nove dos 15 alunos realizaram uma evolução e foram atribuídos oito níveis de Muito Bom, três níveis de Bom e três de Suficiente. Finalmente, da análise da tabela 31 é ainda possível observar que nenhum aluno apresentou um desempenho de nível Insuficiente. Foram atribuídos cinco Muito Bom e dois Bom.

Da avaliação anteriormente apresentada, verifica-se que, pela intervenção realizada, se alcançou o objectivo de “melhorar o rendimento escolar dos alunos”, uma vez que todos apresentaram progressos nas diferentes áreas curriculares, confirmados também pela docente em discurso directo (anexo 12) e caracterizados no relatório de avaliação final como sendo “bastante satisfatórios e muito positivos” (Relatório de

avaliação final). Conclui-se que o aproveitamento escolar dos alunos melhorou, em relação à situação inicial, apesar de nos casos dos alunos 5, 9, 12 e 13 parecer não ter sido suficiente para permitir a sua transição de ano de escolaridade. A dinâmica e natureza das actividades de aprendizagem cooperativa dos diferentes conteúdos e temas, a interdependência positiva dos grupos e a introdução dos diversos ficheiros de trabalho autónomo estiveram na origem dessas melhorias académicas. Este sucesso na aprendizagem foi também conseguido pelo trabalho realizado pelos alunos ao longo das intervenções, que lhes permitiu “desenvolver metodologias personalizadas de trabalho” e, tal como a professora afirma, congruente com o que foi constatado ao longo das sessões de intervenções, neste momento “os alunos detêm métodos de organização de estudo e trabalho” (Relatório de avaliação final). Verificou-se que essas metodologias de trabalho se reflectiram no processo de resolução de situações problemáticas em diversos domínios, incluindo na Matemática. Para isso, muito contribuíram os progressos que os alunos realizaram na memorização e recuperação de conceitos, no processamento da informação, raciocínio e compreensão. Pelas conquistas alcançadas por todos os alunos ao nível das metodologias de trabalho, do processamento da informação e das competências comunicativas, foi possível constatar que as actividades propostas e realizadas pelos grupos contribuíram para “estimular a zona de desenvolvimento proximal dos alunos”, bem como o “pensamento metacognitivo”, objectivos alcançados pela utilização da tutoria entre pares e pelo desenvolvimento da comunicação e verificação de aprendizagens, presente nos grupos heterogéneos de trabalho cooperativo. Também ao nível do objectivo “estimular o pensamento crítico” registaram-se melhorias, como se constatou progressivamente ao longo de todos os momentos de reflexão realizados no final de cada sessão de intervenção. Inicialmente verificou-se que os alunos apresentaram muitas dificuldades em caracterizar e reflectir sobre desempenhos. Contudo, esta competência foi sendo desenvolvida e neste momento todos os alunos adquiriram hábitos de reflexão.

4.3.1.2. Avaliação dos resultados a nível sócio-afectivo

No que concerne às mudanças operadas na turma em termos do seu perfil sócio-afectivo, comparativamente entre a situação inicial e final intervencionada pode-se afirmar que foi neste domínio onde se registaram as alterações positivas mais importantes e determinantes para os restantes sucessos verificados. Como foi referido pela professora (anexo 6; anexo 9; anexo 12) e constatado na observação inicial

realizada (anexos 15 e 18), o facto de todos os alunos da turma apresentarem competências sociais pouco desenvolvidas, respeitantes quer à interacção entre pares, quer à cooperação e socialização, condicionava todo o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo pela natureza social que este assume.

Era ao nível das interacções sociais que residiam os maiores hiatos dos alunos da turma, facto referido nas reflexões das primeiras intervenções. Ao longo das primeiras sessões constatou-se que as principais dificuldades, de carácter social, sentidas pelos alunos na realização das tarefas prendia-se com a necessidade de existir uma partilha de ideias, materiais e conhecimentos nos grupos que não estava a ser garantida. O interesse e o gosto manifestado pelos alunos na adesão e realização das propostas de trabalho, foi desde logo o que permitiu e contribuiu para que os alunos se empenhassem mais na sua realização, tendo sido evidente a evolução realizada por todos, no domínio de competências essenciais ao bom funcionamento dos grupos de trabalho e da realização de aprendizagens de forma cooperativa. Como tal, considera-se que se atingiu o objectivo de “melhorar a satisfação e motivação dos alunos pelo processo de ensino-aprendizagem”. Esta era uma das problemáticas inicialmente diagnosticadas a nível do grupo-turma, que apontava para uma falta de motivação para a aprendizagem, a par com baixa auto-estima de todos os alunos. Ao longo das intervenções, foi possível contrariar esta tendência. Neste sentido, também a docente partilha da mesma avaliação reflexiva sobre as mudanças sócio-afectivas que se operaram na turma, fruto da intervenção realizada, ao afirmar que “contribuiu e muito para que eles gostassem mais da escola (...), sentissem que vinham para a escola com um objectivo e quando chegavam à sala, sentiam gosto em aprender” (anexo 12). De facto, observou-se que todos os alunos progressivamente manifestaram um interesse superior pelos diferentes conteúdos abordados e por “aprender coisas” (anexo 12). Considera-se que, por se ter atingido este objectivo desde cedo, combinado com o incentivo e a melhoria da auto-estima dos alunos, se conseguiu que os alunos desenvolvessem diversas competências sociais, importantes para todo o seu percurso escolar e vida em comunidade, como também refere a docente (anexo 12). Comparativamente com comportamentos iniciais registados, ao longo das intervenções realizadas conseguiu-se estimular em todos os alunos o gosto pelo próprio trabalho desenvolvido no grupo e pelas metas pessoais alcançadas. Neste sentido, também a docente avalia que, pelas intervenções desenvolvidas, os alunos “sentiram-se úteis no grupo (...) e depois de concluírem os seus trabalhos, acho que eles sentiam que fizeram mesmo aquilo e que deram mesmo o

seu contributo para o trabalho” (anexo 12). Este incentivo revelou-se extremamente importante para o aumento da auto-estima de todos os alunos e da melhoria dos resultados académicos anteriormente apresentados. Deste modo, pode-se concluir que, as actividades de aprendizagem cooperativa implementadas, contribuíram para aumentar a auto-estima dos alunos. Considera-se que se conseguiu incutir nos alunos comportamentos de empatia e afectividade para com os outros e que permitiram “contrariar as atitudes individualistas e egoístas” (anexo 9).

Do que foi registado ao longo das intervenções realizadas e constatado na observação final (anexo 21), considera-se que os alunos dominam competências de trabalho em grupo cooperativo, nomeadamente pela presença comportamentos de coesão grupal, de cooperação, partilha de recursos e cumprimento de regras e instruções para o bom funcionamento do trabalho de grupo e tutoria de pares. Para o efeito, muito contribuiu a metodologia de aprendizagem cooperativa, através da qual se conseguiu, ao longo das intervenções, implementar uma interdependência positiva entre os alunos na realização das tarefas. Assim, todos os alunos desenvolveram hábitos e estratégias de gestão eficaz e autónoma dos tempos, materiais e tarefas no grupo. No que respeita à dinâmica entre alunos no grupo para a divisão de tarefas, houve uma grande mudança. Todos os alunos são capazes de participar nessa atribuição de tarefas e são capazes de as cumprir, mudança que se pôde verificar ao longo das várias sessões de intervenção, e confirmar aquando da última observação naturalista realizada na turma, onde se constatou que todos os grupos dominaram as competências necessárias ao bom funcionamento do grupo, revelando autonomia na divisão de tarefas, cumprindo regras de trabalho e seguindo instruções (anexo 21). A docente confirma esta avaliação, referindo que “cada um sabe o que tem a fazer no seu grupo (...) já sabem fazer a divisão de tarefas e eu acho que isto foi uma conquista muito importante” (anexo 12). A sua postura de relacionamento e de trabalho em grupo ou com o outro, nas primeiras intervenções revelava ainda a presença enraizada de comportamentos individualistas e de competição. O próprio discurso dos alunos, era indicador de níveis de participação muito baixos, relativamente à evolução registada ao longo das sessões. Conforme foi sendo reflectido semanalmente, as metodologias de aprendizagem cooperativa e de tutoria entre pares contribuíram positivamente para que, no grupo e na sua relação com o outro, os alunos dominassem também competências relacionadas com a comunicação, partilha e produtividade no grupo. Numa fase inicial da intervenção, todos os alunos manifestavam dificuldades na partilha de informações, opiniões e conhecimentos. Ao

longo das sessões foi possível registar uma evolução na utilização dessas competências. Verificou-se que o trabalho em grupo cooperativo contribuiu para que a interacção entre os alunos se tornasse mais rica, permitiu o desenvolvimento da escuta activa e do “saber ouvir o outro, saber respeitar” (anexo 12), como refere a professora. As mudanças na postura dos alunos nos seus relacionamentos reportaram-se também à diminuição de receios na exposição do próprio trabalho, ou na discussão de erros para o seu enriquecimento. Os pedidos de esclarecimento aos colegas passaram a ser encarados não como uma fraqueza, mas como uma necessidade para que todos no grupo pudessem ter sucesso na aprendizagem, contrariamente ao que de início se observava (anexo 15; anexo 6; anexo 9). Ao longo das sessões, verificou-se que os alunos foram aceitando as críticas e opiniões dos colegas com menor agressividade, encarando-as de forma construtiva, em benefício de todos. Registou-se também uma diminuição dos conflitos entre alunos, sobretudo pelo desenvolvimento de estratégias comuns para a sua resolução e pela responsabilização de todos, pelos sucessos e insucessos da sua equipa. Considera-se que esta tomada de consciência, progressiva, contribuiu para o sucesso do funcionamento dos grupos e para o facto de atitudes de competição terem dado lugar a comportamentos de cooperação e entreajuda.

Finalmente, é útil conhecer de que modo as escolhas de actividades, estratégias e metodologias influíram nas interacções dos alunos, na sua posição social e no papel de cada um na turma. Como tal, realizou-se novamente o teste sociométrico (anexo 22), a meio e no final do processo. Verifica-se que as escolhas de alunos para todos os critérios encontram-se mais dispersas em relação aos resultados do teste sociométrico inicial (anexo 23) e intermédio (anexo 24), o que revela que mais alunos foram escolhidos. Houve registo de duas escolhas muito fortes pela aluna 15, realizadas pelo aluno 12, sem reciprocidade, e pela aluna 9, com reciprocidade. Os alunos mais escolhidos foram o 2 e a 15. No critério relacionado com a partilha da mesa, os alunos mais escolhidos foram o 2 e a 15. Para o critério do trabalho de grupo e para a partilha de tempos no recreio, o aluno que recebeu mais escolhas foi o 10 e a aluna mais escolhida foi a 15. Verificaram-se mais escolhas entre género, do que no primeiro teste sociométrico. Foram as raparigas que passaram a escolher mais rapazes nos diferentes critérios, apesar de estarem em menor número na turma. Relativamente aos resultados da primeira e segunda aplicação do teste, verificou-se que os alunos 10, 11, 12, 13, 8, 9 e 15 foram escolhidos por um maior número de colegas. No que concerne às rejeições, constata-se que nos dois últimos testes sociométricos nenhum aluno rejeitou fortemente

um colega em todos os critérios definidos, assinalando-se portanto uma evolução relativamente à primeira matriz sociométrica das rejeições onde o aluno 13 rejeitou fortemente o colega 12. Houve três reciprocidades nas rejeições. Os alunos 6 e 7 excluem-se mutuamente no critério relacionado com a partilha de jogos e brincadeiras nos intervalos. O aluno 12 e 6 excluem-se para realizar um trabalho de grupo e os alunos 2 e 14 rejeitam-se como colegas de mesa. Conclui-se que o número de reciprocidades na rejeição diminuiu de cinco para três. Apenas o aluno 11 não foi rejeitado por nenhum colega. O número de rejeições obtidas por cada aluno, neste último teste, situou-se em valores muito próximos em todos eles. A aluna menos rejeitada foi a 15 e os alunos menos rejeitados foram o 2 e o 13. Diminuiu também o número de rapazes a rejeitar raparigas, sobretudo no critério relacionado com o trabalho de grupo (anexo 25).

4.3.1.3. Avaliação dos resultados a nível comportamental e atitudinal

No que se refere aos progressos registados nas aprendizagens atitudinais, do confronto da informação obtida ao longo das intervenções e reflexões semanais, dos relatórios de avaliação finais, da observação final (anexo 21) e da entrevista realizada à professora (anexo 9 e 12), face às características do contexto na sua fase inicial de intervenção, conclui-se que a turma apresentou progresso a nível do seu comportamento individual e nos grupos de trabalho cooperativo. Inicialmente, na caracterização do ponto de partida da intervenção, definiu-se que todos os alunos apresentavam pouca receptividade às regras de bom funcionamento da aula, não as cumprindo. Ao longo das intervenções houve um progressivo domínio dessa necessidade pelos alunos. Neste momento, todos melhoraram o seu comportamento e atitudes, bem como as suas competências de saber estar, tanto na sala de aula, como em grupo. Também na última observação realizada constatou-se que todos os alunos se comportam adequadamente em grupo, têm consciência e aplicam as regras para o bom funcionamento da sala de aula e do grupo de trabalho (anexo 21). Por outro lado, o desenvolvimento das suas competências sociais inerentes ao trabalho de grupo cooperativo, reflectiu-se nos momentos de trabalho individual e autónomo, nomeadamente pela presença de indicadores ao longo dos meses de intervenção apresentados pela professora que apontam para uma melhoria significativa dos hábitos de trabalho, de estudo e de apoio ao colega. Houve também um aumento da autonomia e independência de todos os alunos na realização das tarefas solicitadas, progresso, esse, conseguido pela utilização

da metodologia de aprendizagem cooperativa, de tutoria entre pares e de pequenas estratégias, nomeadamente através dos ficheiros de trabalho autónomo. Comparativamente, aquando do início das intervenções, todos os alunos apresentavam uma baixa autonomia na realização das tarefas, impeditiva de um desenvolvimento independente, da utilização de estratégias de reflexão e metacognição. Como refere a professora, “estavam muito dependentes (...) e com este projecto tornaram-se independentes, autónomos” (anexo 12). Para além do progresso registado na autonomia dos alunos, ao longo das intervenções realçou-se o aumento da sua perseverança e persistência na realização das tarefas. Uma das problemáticas diagnosticadas, referia-se precisamente à baixa persistência dos alunos na realização de actividades, desistindo perante as primeiras dificuldades. Esta atitude, observada com frequência na turma (anexo 15) e constatada ainda nas primeiras intervenções, foi a que maior acompanhamento exigiu por parte das professoras. Os progressos foram-se tornando evidentes e considera-se que os alunos adoptaram progressivamente uma postura de maior tolerância para consigo próprios, mantendo-se nas actividades e desenvolvendo conjuntamente uma cultura de entreajuda na resolução das dificuldades. Este comportamento pôde ser verificado na observação final (anexo 21) e referido pela professora, afirmando que “tornaram-se mais persistentes (...) procuram, insistem e pedem ajuda” (anexo 12). Houve uma evolução na produtividade nos grupos. Nas palavras da professora, “quase todos os alunos deixaram de fazer apenas o mínimo que lhes era exigido. Passaram a esforçar-se mais, a tentar fazer mais” (anexo 12).

De facto, as mudanças operadas neste domínio, traduziram-se numa efectiva participação e maior envolvimento de todos nas tarefas e no produto final, comportamentos consistentes com a análise dos resultados dos alunos, nos objectivos gerais das áreas curriculares não disciplinares de Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica, apresentados na tabela 32.

Tabela 32 - Níveis de desempenho comportamental e atitudinal dos alunos no 1º e 3º período nas áreas curriculares não disciplinares

Competências**	Período	Alunos														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11*	12	13	14	15
Participação no trabalho de grupo	1º P	S	B	B	S	I	B	S	S	I	S		I	I	S	B
	3º P	B	MB	MB	B	S	MB	MB	MB	B	MB		S	B	B	MB
Comunicação dos trabalhos	1º P	S	S	S	S	I	B	S	S	I	B		I	I	S	S
	3º P	B	B	MB	B	S	MB	B	MB	S	MB		B	S	B	MB
Organização dos materiais	1º P	S	B	B	S	S	I	S	B	S	S		I	I	S	B
	3º P	B	MB	B	B	B	B	MB	MB	B	B		S	B	MB	MB
Métodos de estudo e trabalho	1º P	S	S	S	S	I	S	S	B	I	S		I	I	S	B
	3º P	B	MB	MB	B	S	MB	MB	MB	S	B		I	S	MB	MB
Exposição de dúvidas	1º P	S	S	S	S	I	B	S	B	I	S		I	I	S	S
	3º P	B	MB	MB	MB	B	MB	MB	MB	S	MB		S	B	MB	MB

Legenda: [MB]→Muito insuficiente [I]→Insuficiente [S]→Suficiente [B]→Bom [MB]→Muito Bom; *Aluno com currículo específico individual;

**Competências específicas retiradas das áreas curriculares não disciplinares de Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica.

Fonte: Registo de avaliações do 1º e 3º período, constantes no Plano Curricular de Turma.

Da sua análise, constata-se que na situação de intervenção inicial os alunos 5, 9, 12 e 13 apresentavam uma participação em actividades de grupo de nível Insuficiente. A média da turma situava os alunos ao nível de Suficiente. Apenas dois alunos demonstravam atitudes que os colocavam ao nível do Bom. Após as intervenções, verificou-se que todos os alunos atingiram um nível positivo. No que concerne às comunicações, como também foi referido no subponto anterior, todos os alunos progrediram, alcançando classificações de nível positivo, de Bom e Muito Bom. No que concerne à organização dos materiais, no primeiro período existiam três alunos que apresentavam desempenhos negativos neste domínio. Ao longo das intervenções foi-se igualmente reflectindo sobre a evolução registada a este nível, dados consistentes com a informação constante na tabela 32 que aponta para uma média de desempenhos dos alunos de Bom e Muito Bom, sendo que apenas o aluno 12 obteve Suficiente. Nos métodos de estudo e trabalho, com relação directa com os resultados dos desempenhos dos alunos, apresentados na tabela 31, verifica-se todos, à excepção do 12, desenvolveram estratégias neste domínio. A comunicação de dúvidas, tanto ao grupo como à turma, aos colegas e à professora, foi também uma competência que se procurou desenvolver ao longo das intervenções e, fruto das actividades implementadas, constata-se um progresso a este nível. Verificou-se que no primeiro período apenas as alunas 8 e 15 atingiam o nível de Bom. Os restantes alunos situavam-se ao nível do Suficiente e Insuficiente. As diferentes intervenções realizadas permitiram aos alunos uma consciencialização de que as dúvidas e os erros podem e devem ser encarados construtivamente, como também afirma “todos têm uma postura diferente (...) o facto de trabalharem em grupo ajudou-os a aperceberem-se das dificuldades uns dos outros (...) a perceber que o erro faz parte” (anexo 12). Como tal, observa-se que no final do terceiro período, todos os alunos, à excepção da 9 e do 12, que obtiveram Suficiente, alcançaram um nível de Bom ou Muito Bom, na comunicação de dúvidas.

4.3.2. Avaliação a nível dos casos específicos da turma

Numa análise sobre os desempenhos dos alunos 5, 9, 11, 12 e 13, conclui-se que todos realizaram pequenos progressos, relativamente à situação inicial de intervenção. Contudo, no caso dos alunos 5, 9, 12 e 13, a professora da turma não considerou que esses progressos foram suficientes para justificar a transição destes alunos para o ano de escolaridade seguinte, pelo que a aluna 5 e o aluno 12 ficaram retidos no 2º ano e a aluna 9 e o aluno 13 no 3º ano. Em discurso directo a professora afirma que “havia um

desfasamento muito grande entre as competências ou entre as adequações curriculares a que estavam ao abrigo ou do Plano de acompanhamento, no caso da 9, ou ao abrigo do 3 [DL 3/2008] e o seu desempenho” (anexo 12). Considera-se que a intervenção realizada de Fevereiro a Junho de 2010 não decorreu durante tempo suficiente de forma a permitir que os progressos destes alunos fossem suficientes para permitir a sua transição de ano e a continuidade com o grupo de pares. Convém salientar que estes quatro alunos apresentavam grandes hiatos não só ao nível da sua socialização, mas também ao nível de desempenhos académicos, sendo que o principal elemento que muito pesou na tomada desta decisão pelo conselho pedagógico foi o seu parco desenvolvimento de competências para a leitura e escrita, de raciocínio e cálculo matemático. A professora esclarece que “o 13, sem saber ler nem escrever, não poderia ir para o 4º ano. O 12 e a 9, que também não sabem ler nem escrever e também não fazia sentido irem para o 3º ano” (anexo 12). Os cinco alunos que se destacavam no contexto inicial de intervenção, registaram um progresso sobretudo ao nível das competências sociais, de interação com o grupo e de comportamentos em sala de aula.

Especificamente, no que concerne à aluna 5, ao longo das intervenções verificou-se que realizou pequenas melhorias na correcção ortográfica, leitura, que se tornou um pouco mais fluente, interpretação e compreensão de textos simples. Considera-se que estas pequenas melhorias no seu desempenho ao nível da leitura e escrita se fiquem a dever, em certa medida, às estratégias de aprendizagem cooperativa implementadas, nomeadamente de tutoria entre pares e verificação entre pares para a correcção ortográfica, e ao diálogo no grupo com troca de ideias e explicações sobre o material escrito. A aluna deixou de ter acompanhamento com a terapeuta da fala, por opção familiar, e as suas dificuldades ao nível da oralidade espelharam-se na escrita. Na Matemática, os progressos que a aluna realizou não foram suficientes para colmatar as suas dificuldades no cálculo mental e raciocínio lógico, como afirma a professora (anexo 12). Em Estudo do Meio, a aluna foi capaz de acompanhar os conteúdos explorados e realizar aprendizagens, que resultaram numa melhoria de nível de Insuficiente para Suficiente (tabela 31). Verificou-se ao longo da intervenção que a sua insegurança sobre as suas capacidades e o seu receio de errar foram progressivamente diminuindo, o que contribuiu para aumentar a sua auto-estima e para que aprendesse a valorizar o seu trabalho. A aluna tornou-se mais participativa. Analisando os dados das matrizes sociométricas (anexo 23 e 25), verifica-se que a posição social da aluna sofreu alterações, uma vez que apenas foi rejeitada por dois colegas no critério relativo ao

recreio e ninguém a rejeitou para realizar um trabalho de grupo, contrariamente aos dados do primeiro teste sociométrico (anexo 23).

Relativamente à aluna 9, esta realizou uma visível evolução ao nível da comunicação oral e do domínio de competências para a leitura e escrita. Tal como a professora referiu na entrevista no final do 2º período, “a 9 tem vindo a evoluir (...), já lê palavras e frases simples” (anexo 9), o que também se constatou ao longo das intervenções realizadas. Fruto das intervenções realizadas, a aluna é capaz de interpretar enunciados orais e a sua comunicação de ideias é ordenada. Estas conquistas foram sobretudo proporcionadas pela interação entre pares nos grupos de aprendizagem cooperativa, pela utilização de cartões com papéis a desempenhar, da estratégia “senhas para falar” e pelos incentivos dos colegas. Apesar de serem ainda evidentes algumas dificuldades na sistematização de informação, em virtude das suas carências na leitura e escrita, a aluna melhorou a sua capacidade de memorização de pequenos textos. Foi igualmente notória a sua evolução na comunicação em pequeno e grande grupo. Nas primeiras intervenções referiu-se que a aluna participava pouco na troca de ideias e contributos para o trabalho final. Progressivamente mostrou-se mais comunicativa e participativa na turma. A 9 está mais segura de si própria. Fala com algum à vontade à turma e perante um grupo de pessoas conhecidas. A docente reflecte que “a 9 só fazia o mínimo (...) agora noto que se esforça mais” (anexo 12). Ao nível dos dados da sociometria (anexo 23, 24 e 25), constata-se que a posição social da aluna sofreu uma alteração, tendo sido escolhida por mais colegas.

O aluno 11, aluno com currículo específico individual, apresentou uma baixa assiduidade ao longo do 2º e 3º período, em virtude da sua condição de saúde, da instabilidade e agitação motora e da sua participação em diversas terapias, tal como é referido no relatório final, elaborado em cooperação com a unidade de ensino estruturado, “ao longo do 2º período a instabilidade comportamental do aluno acentuou-se (...), demonstrando grandes dificuldades de atenção e concentração, que se traduziram de forma negativa no seu desempenho académico” (Relatório de avaliação final do aluno 11). A equipa refere ainda que, assim que foi possível o reajustamento da sua medicação e a conclusão dos exames de diagnóstico médico em curso, o 11 “apresentou-se mais concentrado e predisposto para as actividades em sala de aula” (Relatório de avaliação final do aluno 11). Ao longo das intervenções constatou-se que o interesse do aluno por histórias foi sendo crescente, bem como o seu diálogo em torno das mesmas, contribuindo com ideias para o grupo. Através da sua participação nas

actividades, integrado no grupo de aprendizagem cooperativa, conseguiu-se melhorar e “desenvolver o relacionamento interpessoal do 11” (Relatório de avaliação final do 11). No que concerne ao seu papel social na turma, na situação inicial o aluno não fora escolhido nem rejeitado por nenhum colega, segundo dados da sociomatriz (anexo 23). Contudo, volvidos os meses da intervenção, constata-se que o aluno foi escolhido por seis colegas e não obteve nenhuma rejeição (anexo 25). Salienta-se que o aluno 11, inscrito na turma de ensino regular, frequentou disciplinas de tronco comum, nomeadamente as das áreas das Expressões. Apesar de tê-lo feito com aproveitamento, também referido ao longo das sessões de intervenção, a professora não o contemplou em nenhuma forma de registo avaliativo, tendo paradoxalmente assinalado os progressos feitos pelo aluno e o seu desempenho na sala de aula na entrevista (anexo 12). Por esta razão, as tabelas 31 e 32 não apresentam a sua avaliação, por falta de dados oficiais. No entanto, este factor não foi impeditivo de aqui ser realizado um balanço global sobre o seu desempenho, com dados obtidos ao longo das sessões de intervenção.

O aluno 12, numa fase inicial apresentava atitudes reveladoras de uma grande dependência da professora para a realização de tarefas, controlo de comportamentos e de acções. Durante as primeiras intervenções constatou-se que o aluno solicitava frequentemente a atenção do adulto para os seus progressos e, por isso, afastava-se do grupo e desconcentrava-se sobre o seu trabalho. Com a continuidade do trabalho de grupo e da metodologia de aprendizagem cooperativa, o aluno assumiu uma postura mais controlada em sala de aula, a sua participação tornou-se mais efectiva e melhorou o seu comportamento. Como refere a professora “o 12 andava pela sala, lembrava-se de mil e uma coisas para fazer em vez do trabalho que lhe dava. Agora (...) ele já é capaz de se sentar e trabalhar. Já não tem medo de errar e vê que consegue fazer as coisas” (anexo 12). Neste sentido, ao longo das intervenções o aluno pôde comemorar vários sucessos junto da sua equipa, fruto do seu empenho e do contributo pessoal que deu para o trabalho. Deste modo, também a auto-estima do aluno aumentou, como também relata a professora “o 12 estava sempre com sentimentos negativos (...). O trabalho em grupo ajudou-o a ver que sabe muitas coisas e que pode resolver as actividades correctamente” (anexo 12). No que respeita à aprendizagem, foi notório o seu esforço e empenho. Relativamente ao seu relacionamento com os colegas, pela análise dos dados das matrizes sociométricas (anexo 23 e 25) verifica-se que o 12 foi escolhido por mais colegas, sobretudo para colega de mesa e para realizar um trabalho de grupo. O aluno

realizou uma escolha muito forte, não recíproca, da 15. De acordo com os dados da sociomatrix (anexo 23, 24 e 25), o número de alunos que o rejeitaram diminuiu.

Finalmente, no que se refere aos progressos alcançados pelo aluno 13, comparando com a sua postura inicial, com comportamentos muito instáveis e frequentes recusas em trabalhar, o aluno conseguiu manter uma produtividade constante ao longo das intervenções. Considera-se que a estrutura e a estabilidade do funcionamento dos grupos de aprendizagem cooperativa muito contribuíram para que o aluno melhorasse o seu comportamento e postura em sala de aula. O aluno melhorou o seu desempenho na disciplina de Estudo do Meio, passando de Insuficiente para Suficiente (tabela 31). Pela análise da matriz sociométrica das escolhas, comparativamente com a primeira, verifica-se que aumentou o número de alunos que o escolheriam para colega de mesa e para realizar um trabalho de grupo com ele, obtendo mesmo uma escolha recíproca com o aluno 2 (anexo 23, 24 e 25).

4.3.3. Avaliação a nível da dinâmica pedagógica em sala de aula

Para que se operassem as mudanças anteriormente descritas e avaliadas nos níveis de desempenho académico, relacional e comportamental dos alunos, muito contribuíram as alterações e introduções que se realizaram na dinâmica da prática pedagógica da turma, pela implementação da metodologia de aprendizagem cooperativa, procurando-se um ensino diferenciado inclusivo e estratégias de ensino-aprendizagem centradas não no professor, mas sim nos alunos.

A introdução da metodologia de aprendizagem cooperativa, como forma de dar resposta à diversidade da turma, à necessidade da melhoria dos resultados académicos dos alunos e dos seus desempenhos sociais e comportamentais, impeliu a mudanças que se revelaram muito positivas na estrutura e dinâmica quotidiana na turma. Implementaram-se metodologias de trabalho de pares, aperfeiçoando-se a estratégia de tutoria de pares, já utilizada pela professora, mas que não apresentava resultados nem a adesão positiva dos alunos, e metodologias de trabalho de grupo cooperativo e heterogéneo, relativamente às quais a turma não apresentava hábitos ou comportamentos apropriados, tal como foi referido. Ao longo das intervenções realizadas, o enfoque da aprendizagem esteve nos alunos, abandonando-se a supremacia da figura do professor nesse cenário. Desenvolveram-se actividades de aprendizagem autónoma, da responsabilidade dos grupos de trabalho, mediados pelas professoras em parceria pedagógica. O discurso, tradicionalmente bidireccional entre professora e

alunos, ao longo das intervenções tornou-se progressivamente horizontal, entre os alunos. Tal só foi possível pelas propostas de actividades de aprendizagem cooperativa apresentadas aos grupos, que garantiram simultaneamente essa riqueza de interacções e comunicação, e a aquisição de competências e objectivos académicos planificados. O elevado número de actividades e tarefas individuais também deu lugar a diversas propostas de trabalho em grupos heterogéneos cooperativos, tendo-se realizado em todas as áreas curriculares. Estas alterações originaram resultados muito prolíferos, desde a primeira sessão, pelo que a sua continuidade foi assegurada. A grande e imediata adesão dos alunos às diferentes propostas, à execução do trabalho, o seu envolvimento e a solicitação da sua continuidade, ditou o sucesso de toda a intervenção, tal como também refere a docente (anexo 12).

A presença de estratégias de diferenciação pedagógica não inclusivas, que se revelavam pouco proficientes, e o facto de a grande heterogeneidade da turma ser encarada unicamente como uma desvantagem, que não trazia qualquer benefício à prática pedagógica, determinou a implementação da metodologia de aprendizagem cooperativa. Inicialmente, para fazer face a essa heterogeneidade, não só de problemáticas, no caso dos alunos 5, 9, 11, 12 e 13, mas também de níveis de aprendizagem, ritmos de trabalho, comportamentos e atitudes tão diferentes, o tipo de ensino ministrado era essencialmente individual e bancário, com complementaridade de fichas de trabalho para os mais rápidos, sistemas de recompensas e contrapartidas para os menos rápidos, apoio de tutoria imposto e diversos tipos de trabalhos executados pelos alunos dos diferentes níveis, que não se relacionavam com o que o restante grupo realizava. A introdução de novas actividades, inseridas na metodologia de aprendizagem cooperativa, permitiu que ao longo das intervenções se realizasse uma diferenciação pedagógica inclusiva, com a inclusão de todos os alunos nessas actividades, promovendo a sua participação efectiva, pelo seu contributo para o produto final, e a socialização das aprendizagens realizadas. Tal foi possível pela substituição das tarefas que seriam realizadas individualmente, após a exploração dos conteúdos centrada na professora, por uma aprendizagem centrada no grupo de alunos que trabalharam cooperativamente para atingir os objectivos comuns e o sucesso de todos. Deste modo, considera-se que se organizaram actividades orientadas para a inclusão de todos, contemplando a heterogeneidade da turma e permitindo atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, diversificando os instrumentos do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a formação dos grupos, determinou a consolidação dessa

inclusão. Concretamente, em todas as sessões os grupos formaram-se garantindo-se a sua heterogeneidade, combinando alunos de diferente nível académico, para que houvesse um equilíbrio entre equipas, maximizando a aprendizagem de todos os alunos. Na nova dinâmica de trabalho de grupo cooperativo implementada, variaram-se os elementos dos grupos, sempre que concluída a actividade. Assim evitou-se a monotonia e todos tiveram oportunidade de aprender a trabalhar com todos, mantendo-se a necessária heterogeneidade dos grupos. Esta opção resultou positivamente. A constituição dos grupos de trabalho foi sendo feita com menor confusão e maior aceitação, a partir do momento em que todos se aperceberam que podiam aprender com todos e não somente com os seus melhores amigos. De facto, a introdução de grupos de trabalho cooperativo tornou a dinâmica da turma mais salutar em todo o processo de ensino-aprendizagem.

O bom funcionamento dos grupos, sucesso que nunca tinha sido alcançado na turma, foi conseguido por se ter garantido desde a primeira intervenção a interdependência positiva entre os elementos do grupo, a nível dos recursos, papéis e objectivos. Sem esta, as actividades de grupo depressa se tornariam individuais. A atribuição a cada equipa, e não a cada aluno, de um conjunto de recursos, levou à partilha e potenciou a participação de todos. Nas intervenções iniciais, até à semana de 19 a 23 de Abril de 2010, a existência dos cartões de papéis favoreceu essa gestão e o cumprimento das tarefas, bem como a consecução do produto final, levando a que todos contribuíssem de igual modo para o produto final, como também foi referido pela professora (anexo 9). Pelo progresso que se registou na sua utilização, verificou-se que os objectivos relacionados com o trabalho cooperativo ao nível das tarefas estavam consolidados e, como tal, sequencialmente suprimiu-se a utilização desses cartões. Como se verificou nas intervenções subsequentes e pela observação final (anexo 21), os grupos permaneceram produtivos, pelo que se conclui que todos os alunos são capazes de cumprir com a sua tarefa para o sucesso do grupo, reflexão também apresentada pela docente que afirma “eles não sabiam trabalhar em grupo e agora cada um sabe o que tem a fazer” (anexo 9).

A dinâmica da turma ao nível das rotinas também se alterou. Com a continuidade da exploração da aprendizagem de conteúdos em grupos cooperativos, houve necessidade de se flexibilizar a estrutura da sala de aula, nomeadamente a organização das mesas. A rigidez inicial da estrutura da sala de aula, aludia a uma rigidez no processo que foi enormemente contrariada pela implementação da nova

metodologia de ensino-aprendizagem. De facto, a docente afirma como balanço final que “eles já são muito autónomos em arrumar as mesas para os trabalhos e fazem isso com muita facilidade. A nossa sala parecia elástica” (anexo 12).

Essencialmente após a semana de intervenção de 12 a 16 de Abril de 2010, os alunos compreenderam a importância do bom funcionamento dos papéis envolvidos na tutoria entre pares, tal como foi referido nessa reflexão. Esta foi também uma mudança alcançada relativamente à situação inicial em que, como afirma a docente, “eles já não lhes dão a resolução dos exercícios. Agora esforçam-se por explicar e orientar sobre o que têm que fazer. É muito diferente e funcionou muito bem” (anexo 9).

Uma das desvantagens inerentes a um ensino tradicional, centrado na figura do professor e em trabalhos individuais, é que não permite proporcionar a todos os alunos um *feedback* imediato sobre o seu desempenho. Assim, conseguiu-se em todas as semanas de intervenção, através da metodologia de aprendizagem cooperativa e da tutoria entre pares, proporcionar e obter *feedback* imediato sobre desempenhos académicos, relacionais e comportamentais de todos os alunos, através de um acompanhamento mais próximo, pela comunicação e heteroavaliação sempre presente nos grupos e pela criação de rotinas de auto-avaliação e reflexão conjunta sobre as actividades desenvolvidas, opinião também veiculada pela professora (anexo 9 e 12).

Para além destas, a continuidade assegurada pela professora de algumas actividades e estratégias apresentadas, garantiu a consolidação das novas dinâmicas introduzidas. Ao longo das sessões de intervenção deram-se a conhecer as diferentes actividades em que a docente deu continuidade na sua prática diária. Um dos exemplos dessa continuidade foi a utilização de novos espaços de trabalho na sala, pelos ficheiros de trabalho autónomo, inseridos numa nova rotina de trabalho semanal e de consolidação de aprendizagens, alcançando-se o estímulo metacognitivo das crianças, bem como a introdução de hábitos de estudo cooperativo, cujos benefícios foram essencialmente clarificados na intervenção de 19 a 23 de Abril de 2010. Futuramente, a docente refere que essa continuidade está assegurada. Nas suas reflexões na entrevista final, destacam-se indicadores que apontam para uma tomada de consciência da docente pela importância da aprendizagem cooperativa no sucesso e inclusão de todos na turma, como resposta à diversidade. Nas suas palavras, “senti que é o que nos ajuda a controlar e a trabalhar com a diversidade, com estes níveis todos” (anexo 23).

4.3.4. Avaliação a nível da parceria pedagógica

No contexto inicial da intervenção, dado o diagnóstico das problemáticas da turma, cedo se definiu uma necessidade de promover mudanças positivas não só na turma, mas também ao nível da cooperação, partilha e parceria na prática pedagógica. Inicialmente, apontou-se a existência de falta de indicadores e comportamentos de parceria pedagógica entre docentes da turma e da escola, sendo preponderantes atitudes de individualização pedagógica. Desde cedo que se estabeleceram rotinas de planificação, realização, avaliação e reflexão conjunta sobre as intervenções com a professora. Ao longo de todas as intervenções, verificou-se que esta parceria se estabeleceu com bastante sucesso e foi determinante para a consecução e sucesso da intervenção realizada. Considera-se que na origem da cumplicidade e parceria que emergiu entre ambas, professora e investigadora, esteve a imediata receptividade a este trabalho de investigação-acção por parte da docente. Concretamente, desde o início que a professora se mostrou com mente aberta, vontade de aprender e experimentar novas estratégias, sobretudo porque, na sua opinião (anexo 6) já há alguns anos que estava afastada de uma sala de aula e, por isso, fazia muito gosto em renovar as suas práticas, sobretudo por desde cedo ter detectado que a tradicional metodologia de ensino não estava a resultar neste grupo de alunos, com especificidades tão grandes.

A parceria na prática pedagógica, entre a docente e a investigadora, esteve sempre presente, desde os momentos de preparação para a intervenção, como ao longo das sessões e na fase final de balanço. Neste sentido, criaram-se rotinas de parceria para a intervenção e para a continuidade da metodologia, tanto a nível da sala de aula, como de escola. A par com a introdução da metodologia de aprendizagem cooperativa em sala de aula, também se privilegiou a cooperação na parceria e partilha estabelecida, o que permitiu o enriquecimento das trocas, da prática pedagógica e do processo de inclusão de todos os alunos. Relativamente à estruturação do ensino e da aprendizagem, a parceria pedagógica criada permitiu desenvolver rotinas de planificação, avaliação e reflexão cooperada com a professora. Ao nível da acção, trabalhou-se cooperativamente com a professora na abordagem de conteúdos e das propostas de actividades, no acompanhamento dos grupos em todas as sessões de intervenção, na implementação das actividades de aprendizagem cooperativa, de tutoria entre pares e na construção diária de uma pedagogia de diferenciação pedagógica inclusiva. A este nível, naturalmente a parceria estendeu-se a momentos que ultrapassavam os objectivos previstos para a

intervenção, directamente relacionados com a continuidade a curto e médio prazo, assegurada pela professora.

A sua adesão e gosto foram manifestos e, desde o início, a docente procurou dar continuidade à utilização da metodologia de aprendizagem cooperativa nas aulas, mesmo quando não podia contar com o apoio directo da investigadora em sala de aula. Para se incentivar e valorizar o esforço da docente, foi feito um acompanhamento próximo e constante de todos esses momentos em reuniões informais, onde se trocaram conselhos e se reflectiu sobre resultados.

Para além dos benefícios alcançados, a parceria que se desenvolveu contribuiu para que existisse sustentação suficiente para que se arriscasse e se experimentassem na turma novas estratégias. Permitiu também uma maior adaptabilidade das actividades à turma, pela troca de ideias, informações e diálogo nos momentos de planificação e reflexão conjuntos, ajudando na interiorização da prática desenvolvida quer pela investigadora, quer pela professora. Esta obteve um maior conhecimento sobre os alunos da turma, uma vez que através da utilização da aprendizagem cooperativa suportada numa parceria pedagógica próxima e eficaz, pôde, de uma forma mais controlada e informada, conhecer o modo como os alunos trabalham em grupo, quais os grupos mais produtivos, os que resultam melhor e os que não resultam.

Tal como a docente afirma, a parceria pedagógica constituiu “um recurso muito importante para mim [professora] e para a turma”, acrescentando que a intervenção realizada ajudou-a a fazer a gestão da diversidade da turma. Nas suas palavras “se eu estivesse sozinha, não teria implementado nada de trabalho de grupo e muito menos de aprendizagem cooperativa. Também não tinha conseguido dar apoio a todos os alunos” (anexo 12). Através dos benefícios que se alcançaram com a parceira construída na prática pedagógica, pela reflexão realizada pela professora (anexo 12), a sua continuidade assumiu-se como uma necessidade e vantagem ao serviço da prática docente. Como tal, a ausência inicial de indicadores que apontassem para a existência de parcerias na prática pedagógica, deu lugar ao surgimento de uma predisposição e compromisso assumido entre a docente e outra professora da escola para a construção de uma parceria entre ambas. Esta vontade surgiu pelo contacto que essa professora teve com os progressos demonstrados pelos alunos e pela divulgação e diálogo que se estabeleceu ao longo da intervenção com o pessoal docente, sobre a metodologia de aprendizagem cooperativa. Como resultado, a docente refere que “já falei com a * (...) e para o ano vamos as suas começar com a aprendizagem cooperativa logo de início.

Apoiamo-nos uma à outra, porque ela vai iniciar e os alunos dela também nunca trabalharam em grupo” (anexo 12).

Comparativamente com a situação inicial, em que não existia cooperação entre docentes na prática pedagógica, no final desta intervenção pode-se afirmar que se criou uma estrutura sólida de apoio, cooperação, parceria e partilha em prol do processo de ensino-aprendizagem e da própria autoformação docente, hábitos que se prolongarão no tempo e no espaço.

4.3.5. Avaliação a nível do contexto escolar

As mudanças que se perspectivaram operar a nível do contexto escolar, referiam-se à divulgação e ao envolvimento de outros docentes na metodologia de ensino-aprendizagem implementada e na análise dos seus benefícios nas alterações académicas, comportamentais, sociais e inclusivas que se foram operando ao longo das intervenções nos alunos e na dinâmica da turma.

De facto, estas mudanças foram alcançadas e divulgadas, tendo-se reforçado a abertura da sala de aula à comunidade escolar, partilhando e dando a conhecer as actividades desenvolvidas. A curiosidade suscitada e o modo como foram implementadas, originou muitas conversas informais, no café ou no *hall* de entrada da escola com os professores, sobre os objectivos do presente projecto de intervenção, o tipo de metodologia implementada e os seus benefícios. De facto, conseguiu-se cativar a atenção dos professores e a todos se deu a conhecer esta metodologia. Considera-se que o facto de a sua divulgação ter sido realizada de modo informal e num contexto de descoberta motivado pela curiosidade, foi o garante do sucesso dessa comunicação, bem como a disponibilidade e abertura presentes desde sempre para a partilha de materiais, ideias e outras orientações. Um dos frutos deste trabalho refere-se ao compromisso avançado por uma docente em formar uma equipa de parceria com a professora da turma intervencionada, para que no ano lectivo seguinte também ela pudesse aderir a esta metodologia, promovendo a inclusão de todas as suas crianças e os seus sucessos académicos e sociais (anexo 12).

Através das actividades de aprendizagem cooperativa e de tutoria entre pares, onde se privilegiou uma diferenciação pedagógica inclusiva, os alunos desenvolveram atitudes de entreaajuda que se reflectiram noutros contextos, potenciando as suas capacidades, a aprendizagem e a sua socialização. De facto, a docente refere que pais e encarregados de educação comentaram que os seus filhos estavam mais calmos e

organizados, mudanças que a docente atribuiu às actividades de aprendizagem cooperativa (anexo 12). Esses benefícios, segundo a própria, foram também constatados e comentados pela restante comunidade da escola. Em discurso directo a docente refere que “houve mudanças e para positivo! (...) Toda a gente que entrava na sala, desde o pessoal auxiliar aos outros professores, eles notaram” (anexo 12).

Na planificação das diferentes actividades de aprendizagem cooperativa realizou-se também a integração de outros projectos da turma. Um desses exemplos foi a intervenção da semana de 7 a 11 de Junho de 2010, onde através da actividade intergeracional com as crianças do jardim-de-infância, se deu a conhecer à educadora da turma o potencial da aprendizagem cooperativa, apresentado num contexto prático. Também se colaborou e dinamizou eventos previstos no PAA da escola, como medida de divulgação do trabalho desenvolvido pelos alunos e de envolvimento de encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem, interessando-se pelos seus progressos e contribuindo para minimizar o insucesso e o abandono escolar, numa linha de cumprimento com metas estipuladas no PEA e no PCA.

4.3.6. Avaliação a nível do processo

Todo o processo investigativo, assim como toda a acção do Homem, é pautado de inúmeras limitações e dificuldades, necessárias para que esse mesmo processo, as conquistas obtidas, as mudanças realizadas e todo o caminho percorrido sejam reais, contextualizados e possíveis de alcançar. Assim, também ao longo deste processo de intervenção houve um confronto com várias limitações. Convém, portanto, fazer uma avaliação e reflexão sobre o modo como elas influenciaram o caminho percorrido, destacando o que correu bem, o que correu menos bem e o que haverá a evitar em próximos projectos.

Primeiramente, o facto de a turma intervencionada não ser da responsabilidade da investigadora, que não era a professora titular dessa turma, mas sim uma das professoras de Actividade de Enriquecimento Curricular de Inglês da turma, fez com que houvesse um condicionamento na escolha das actividades e sua implementação à disponibilidade da professora e da sua própria planificação. Do mesmo modo, também o tempo de duração de cada sessão de intervenção teve que ser ajustado a essa mesma disponibilidade de horário, pelo que as sessões não tiveram a mesma duração de dias e horas, apesar de se terem realizado todas as semanas desde Fevereiro a Junho de 2010, também devido à natureza das propostas de aprendizagem cooperativa apresentadas. No

entanto, esta limitação constituiu em si mesma uma vantagem tanto para a investigadora, como para a professora. A excelente e coesa parceria pedagógica que se estabeleceu entre ambas permitiu uma grande partilha de experiências, ideias e conselhos teoricamente fundamentados, num confronto construtivo entre uma investigadora de perfil de início de carreira e entre uma professora com bastante tempo de serviço, privilegiando-se a construção de conhecimento num processo informado e cíclico de acção, reflexão, acção. Assim, esta desvantagem ou limitação foi simultaneamente um factor positivo para todo o processo investigativo e interventivo realizado.

Como foi referido anteriormente, em cada nova proposta de trabalho optou-se por variar os grupos de trabalho cooperativo, opção que poderia ter sido encarada negativamente, por não dar oportunidade aos alunos de aprofundarem o seu relacionamento e métodos de trabalho com aquele grupo de formação específica. Contudo, esta limitação transformou-se numa grande vantagem, considerando que se evitou a monotonia do processo e tendo em conta o perfil dos alunos, cujas idades se situam entre os 8 e os 10 anos. De facto, permitiu-lhes adquirir e desenvolver métodos de trabalho com todos os colegas da turma, ao mesmo tempo que favoreceu a iniciativa e o sentido de responsabilidade pessoal em cada aluno, no grupo. Por fim, os próprios alunos foram tomando consciência do modo como trabalhavam em grupo e do perfil de cada aluno no grupo. Por outro lado, o curto espaço de tempo em que decorreu esta intervenção não permitiu que se aprofundassem as competências de trabalho de cada grupo específico formado em cada sessão. No entanto, ao longo das intervenções conseguiu-se que todos os grupos se tornassem produtivos, independentemente dos seus elementos, pelo garante das características essenciais à aprendizagem cooperativa. Neste sentido, a variação dos constituintes dos grupos permitiu que estes alunos, com a sua personalidade, tomassem consciência que podiam aprender com todos os colegas e que todos tinham e podiam dar um contributo valioso para o sucesso de cada um e da sua equipa.

A falta de competências sociais e de interacção, associada a uma baixa auto-estima, hábitos de cooperação e entreajuda, carências diagnosticada em todos os alunos, condicionou o processo, determinando o tipo de actividades a implementar. Por se saber que no início os alunos não estavam preparados para trabalhar em grupo, cumprindo com as competências necessárias para tal e, concomitantemente, para a aprendizagem cooperativa, de modo a evitar-se um comprometimento do processo, decidiu-se que os

métodos de aprendizagem cooperativa a implementar inicialmente seriam os que melhor permitissem responder a essa carência. Assim, a falta dessas competências sociais para a cooperação, condicionou a utilização de métodos de aprendizagem cooperativa de maior estruturação, formalidade e rigidez no processo o que, naturalmente, implicava que os alunos direccionassem os seus recursos para a aprendizagem de conteúdos e que não os tivessem que dividir com a aprendizagem de competências sociais. Deste modo, em detrimento da utilização de métodos mais conhecidos e que exigiam quer do professor, quer dos alunos um domínio seguro das competências sociais envolvidas, foi possível alcançar grandes mudanças na dinâmica social e relacional dos alunos da turma, bem como no seu nível académico, pela utilização de métodos mais informais, aconselhados por vários autores numa fase inicial da aprendizagem cooperativa. Decidiu-se, e com sucesso, que ao longo do processo interventivo, as propostas de actividades possuiriam um carácter crescente em termos de exigência no domínio dessas competências sociais e de interacção, com o objectivo de fazer todos os alunos progredir, tanto ao nível da socialização e relacionamentos, como ao nível das aprendizagens. Assim, assegurou-se o gosto, motivação, interesse e participação de todos os alunos no processo de aprendizagem cooperativa. Considera-se que esta decisão muito beneficiou a turma e o entendimento das conquistas por eles realizadas ao longo dos meses de intervenção, comparativamente à situação inicial. Com esses métodos foi possível trabalhar as relações através dos conteúdos académicos, tendo os resultados sido de tal modo importantes, que neste momento todos os alunos detêm as competências sociais necessárias à cooperação, partilha e entreaajuda, pelo que futuramente, no próximo ano lectivo, há possibilidade de uma continuidade e aprofundamento desta metodologia na turma pela introdução de métodos mais formais.

A utilização de um número diversificado de métodos, em vez de se insistir no domínio de apenas um método pelos alunos da turma, foi uma decisão que também esteve relacionada com as condições anteriormente expostas. Tal pode ser encarado como limitante, por não permitir o domínio do seu funcionamento. Contudo, a utilização não apenas de um método, mas de vários, permitiu flexibilizar as competências sociais dos alunos, o domínio da aprendizagem cooperativa e tornar a prática pedagógica mais informada. Neste sentido, conheceu-se quais os métodos que trouxeram melhores benefícios e, assim, reuniu-se um conjunto de informações viáveis e utilizáveis tanto ao longo do processo, como na sua continuidade, como refere a professora (anexo 12). De facto, esta decisão foi extremamente útil, permitindo que

fosse possível aplicar actividades de aprendizagem cooperativa a todas as áreas curriculares, provando-se a sua flexibilidade, e a obtenção de pistas de actuação futura.

No que concerne ao tempo de duração da investigação, considera-se que foi parcialmente limitante. Por um lado, as intervenções iniciaram-se a meio do ano lectivo e decorreram apenas nos meses de Fevereiro a Junho de 2010. Por outro lado, apesar do curto período de tempo, foi possível registarem-se importantes mudanças nos alunos, na dinâmica da sala e no processo de ensino-aprendizagem, tendo-se conseguido garantir o interesse, envolvimento e produtividade dos grupos, em todas as propostas de trabalho. Considera-se que os resultados teriam uma dimensão superior e teriam ocorrido mais mudanças a outros níveis, se a intervenção tivesse decorrido desde o início do ano lectivo e se a aprendizagem cooperativa tivesse sido assumida na totalidade como metodologia principal do processo de ensino-aprendizagem na turma. Teria também sido útil um acompanhamento da turma no ano lectivo seguinte, para que se consolidassem competências no trabalho e na aprendizagem cooperativa e se verificassem as implicações destes meses de intervenção a médio prazo.

Uma das maiores preocupações que este projecto desde o início inculcou referiu-se à grande heterogeneidade e número de problemáticas dos alunos da turma. A existência de dois níveis de aprendizagem, 2º e 3º ano de escolaridade, com quatro alunos que não sabiam ler e escrever, a presença de quatro alunos considerados com necessidades educativas especiais, ao abrigo do DL 3/2008, e com problemáticas distintas e de uma aluna com Plano de Recuperação, a existência de ritmos de trabalho muito diferentes e a ausência de competências sociais e de cooperação, colocou desde logo muitos desafios à intervenção. Considerando-se que, à partida, este trabalho de projecto seria muito exigente, dadas as características da turma, e que poderia também estar condenado ao insucesso, em virtude dos desafios e mudanças que eram necessários implementar na turma, decidiu-se arriscar e tornar essas limitações em benefícios. Esta condição, de facto, pode ser limitante da qualidade do trabalho desenvolvido na turma. Contudo, ao longo de todas as semanas de intervenção, realizou-se um ensino inclusivo de todos os alunos, através de uma diferenciação pedagógica inclusiva, com uma metodologia de aprendizagem cooperativa, que privilegiou também a tutoria entre pares. Todas as intervenções foram planificadas e realizadas de forma inclusiva, permitindo que todos os alunos trabalhassem no mesmo tema, com tarefas complementares para o produto final, opinião também divulgada pela professora (anexo 12).

Tal foi possível pela parceria pedagógica entre investigadora e professora e por se ter planificado sempre considerando a heterogeneidade da turma, os seus níveis de aprendizagem e problemáticas dos alunos, num processo cíclico de investigação-acção. De facto, esta foi uma das dificuldades sentidas e que foi sempre ultrapassada pelo apoio entre os envolvidos e pelos resultados que semanalmente se tornavam evidentes, fruto do enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem que se conseguiu. Considera-se que, deste modo, é possível fazer mais e melhor em turmas com características similares a esta, ultrapassando-se as dificuldades iniciais que surgem.

Devido ao grande desafio que esta turma impôs, explicitado nos parágrafos anteriores, decidiu-se que o curto espaço de tempo de intervenção não permitiria uma acção e mudanças significativas em vários contextos simultaneamente. Como tal, não foi possível prever e direccionar a intervenção para o contexto familiar dos alunos envolvidos. Esta limitação, por outro lado, permitiu que se realizasse um trabalho mais aprofundado no contexto de sala de aula, de socialização e de prática pedagógica, onde foram assinaladas as maiores problemáticas e um maior número de carências e necessidades, de resolução urgente. Contudo, convém salientar que as mudanças que se operaram na postura, comportamento e atitudes dos alunos, segundo informação veiculada pela professora (anexo 9 e 12) foram notadas por pais, encarregados de educação e restante comunidade escolar.

Verificou-se que, numa etapa de iniciação de um professor à utilização da metodologia de aprendizagem cooperativa na sua turma, são muitas as dificuldades e, tal como refere a docente “dá muito trabalho para o professor” (anexo 12). Esta dificuldade existiu de facto. Contudo, depois de iniciado, considera-se que se torna menos prático para o professor regressar ao seu método de ensino tradicional, depois de observar as muitas mudanças que se operaram na turma. Apesar de esta não poder ser uma conclusão generalizável, é opinião partilhada entre a investigadora e a professora da turma (anexo 12). Inicialmente, havia o receio que esta metodologia não fosse aceite pela professora. No entanto, ao longo do processo interventivo, não só o seu envolvimento foi aumentando, como a sua curiosidade em experimentar tais metodologias sozinha na turma aumentou. A viabilidade da continuidade assegurada pela professora e em regime de parceria pedagógica, a par do processo interventivo, é comprovativa de que, apesar do trabalho que dá ao professor que se inicia na metodologia, a professora optou por segui-la e implementá-la porque, na sua opinião “a aprendizagem cooperativa facilita a inclusão (...), é ótima! (...) alcançaram-se grandes

mudanças (...) houve evolução para todos os miúdos porque todos tinham problemas a nível da aquisição de conhecimentos e um comprometimento a nível social” (anexo 12). Para além deste factor, este princípio foi, de facto, cumprido e confirmado na última observação realizada, onde a docente adoptou, uma vez mais esta metodologia (anexo 21). Por outro lado, pelo compromisso de continuidade assumido pela docente no ano lectivo seguinte, permite concluir que a desvantagem por si referida torna-se mínima face aos benefícios que são alcançados.

Uma outra limitação do processo, refere-se ao facto de as conclusões não poderem ser totalmente generalizáveis, por se remeterem apenas a esta turma. Contudo, em educação não há receitas. Há sim, conselhos. E é deste modo que este trabalho de investigação-acção deve ser encarado. Estes resultados são indicadores de que é possível promover mudanças em turmas que à partida parecem problemáticas, conduzindo-as ao sucesso, através da aprendizagem cooperativa, resultados possíveis nesta turma com problemáticas tão grandes e tão diferenciadas.

Futuramente, é de evitar realizar este tipo de projectos quando, enquanto professores, a turma de intervenção não coincidir com a turma atribuída ao investigador, fruto de colocação, ou quando o investigador se encontrar envolvido em outras actividades, porque este trabalho implica muitas horas de dedicação e exige ao investigador uma grande disponibilidade temporal, emocional e cognitiva, para que se processem mudanças positivas no contexto intervencionado.

Reflexões conclusivas

Pela criação de um espaço de intersecção entre investigação e acção, foi possível nesta turma heterogénea do 2º e 3º ano, com problemáticas diversificadas e níveis de aprendizagem distintos, promover o desenvolvimento dos desempenhos das crianças e das dinâmicas do contexto educativo intervencionado.

Os dados inicialmente reunidos permitiram um diagnóstico coerente e verosímil sobre as problemáticas de maior condicionamento no contexto e sobre os aspectos positivos que nele interferiam ou poderiam interferir, se fossem correctamente posicionados na esfera educativa da turma, como foi o caso da sua grande heterogeneidade. A prevalência de um ensino tradicional contrastava, até certa medida, com inócuas tentativas de diferenciação pedagógica, num esforço de natureza compensatória e extraordinária para os que não alcançavam o desempenho do aluno considerado médio, nomeadamente os alunos 5, 9, 11, 12 e 13. A nível do grupo salientavam-se os baixos resultados académicos, um fraco desenvolvimento de competências sociais, vivências e motivação para a aprendizagem. A par com uma baixa auto-estima, níveis de trabalho muito diferentes e uma insuficiente persistência na realização das tarefas, estas características, presentes em todos os alunos da turma, tornavam-se graves bloqueadores do desenvolvimento integral das crianças da turma e de uma prática pedagógica com melhores oportunidades de ensino-aprendizagem. Em prol de mudanças, cuja evidência se tornava cada vez mais necessária, cedo se definiu que o âmbito e o cerne da acção deste trabalho de projecto deveria situar-se na promoção de um ensino inclusivo para e com todas as crianças da turma, suportada nos princípios, naturalmente, da escola inclusiva e da metodologia de investigação-acção.

De facto, considera-se que a opção pela metodologia de investigação-acção se revelou acertada, pois permitiu um privilegiado contacto com os elementos enraizados no contexto da turma e verdadeiramente possibilitou mudanças significativas e duradouras, a par com a construção progressiva de conhecimento, tal como Bogdan e Biklen (1994), Sanches (2005), Marques e Sarmiento (2007), Esteves (2008), Formosinho e Formosinho (2008) aludem. O entrosamento das diversas metodologias de recolha e análise de dados do contexto permitiu uma grande complementaridade de informações e um entendimento e envolvimento mais informado sobre a turma.

Reflectindo sobre as mudanças que se operaram nos desempenhos dos alunos, face à sua situação inicial e ponderando sobre as alterações que se introduziram na

prática pedagógica e dinâmicas da turma, considera-se que foi possível promover o sucesso de todos, através do sucesso de cada um, neste grupo heterogéneo de crianças do 1º ciclo, com diferentes níveis de aprendizagem e problemáticas diversificadas, em resposta à questão de partida, inicialmente elaborada. Concretamente, defende-se que tal foi proporcionado através de práticas de diferenciação pedagógica inclusivas, assentes na adopção da metodologia de aprendizagem cooperativa, no trabalho de tutoria entre pares e suportada numa coesa estrutura de parceria pedagógica entre os intervenientes do processo, num caminho percorrido para a implementação de um ensino inclusivo na turma. Neste sentido, relativamente aos “bastidores” da acção desenvolvida, considera-se que o nível de parceria pedagógica que se conseguiu alcançar foi também um elemento crucial para a consecução deste projecto e para os benefícios e mudanças alcançadas na turma. A abertura e predisposição manifestadas pela professora da turma, que aceitou este desafio e deu continuidade a muitas das propostas apresentadas, em termos da investigação-acção desenvolvida, permite concluir que, à partida, está a acreditar no seu potencial e a aceitar ponderar e alterar as suas práticas, em prol de benefícios para os seus alunos e para a sua formação profissional.

Também a organização do processo interventivo nos princípios da investigação-acção, estruturado em etapas cíclicas e em espiral, de planificação, acção, avaliação e reflexão para nova planificação ao longo das intervenções semanais, permitiu informar, enformar e aperfeiçoar a acção e o processo investigativo, pela reflexão continuada sobre mudanças, experiências e conhecimentos gerados nas acções anteriores. Esta dinâmica de acção, reflexão, acção, possibilitou especificamente uma análise crítica continuada e processual sobre a transformação que se foi operando na turma, ao nível da utilização da metodologia de aprendizagem cooperativa e da tutoria entre pares, combinadas com novas práticas de parceria pedagógica, opções pedagógicas implementadas face às problemáticas diagnosticadas. Da avaliação final realizada, pode-se concluir que estes procedimentos investigativos, interventivos e pedagógicos resultaram numa melhoria na qualidade do ensino, dos desempenhos dos alunos e em mudanças, que foram imediatas, progressivas e positivas, na dinâmica do grupo, permitindo uma resolução ou minimização das suas problemáticas.

De facto, a implementação da metodologia de aprendizagem cooperativa, permitiu um ensino diferenciado inclusivo e a utilização de estratégias de ensino-aprendizagem centradas não no professor, mas sim nos alunos. Tal opção metodológica permitiu a plena interacção e participação de todos os alunos, uns com os outros no

grupo, o que resultou em permanentes desafios intelectuais de renegociação e reconstrução de ideias, em excelentes oportunidades de privilegiada troca de experiências, vivências e conhecimentos relacionados com os diversos domínios dos conteúdos explorados, que enriqueceram o processo de ensino-aprendizagem cooperativo. Assim, foi possível uma utilização eficaz da heterogeneidade da turma, que se traduziu em benefícios cognitivos, sociais e comportamentais para os alunos, uma vez mais comprovando-se e dando a conhecer a possibilidade de esta ser efectivamente uma vantagem e não um entrave ao sucesso na aprendizagem e à prossecução das práticas e do ensino, conclusões em concordância com Sanches (2005) e Sanches e Teodoro (2007). Confirma-se e defende-se, assim, o grande potencial inclusivo inerente à metodologia de aprendizagem cooperativa e à tutoria entre pares. Concretamente, possibilitaram a inclusão dos alunos 5, 9, 11, 12 e 13, no processo de ensino-aprendizagem comum, partilhado e participado com todos os colegas da turma, contribuindo de forma válida e significativa para a construção cooperada de conhecimento no grupo. Este sucesso inclusivo, potenciado pelas opções pedagógicas tomadas e já referidas, traduziu-se a nível individual na realização de aquisições e numa melhoria de desempenhos cognitivos, académicos mas sobretudo sociais, relacionais e comportamentais destes alunos.

Através do trabalho desenvolvido, pode-se concluir que as melhorias nos resultados académicos e no desempenho cognitivo dos alunos, progressivamente registadas ao longo das sessões de intervenção, relatadas pela professora nas entrevistas e analisadas dos documentos oficiais da turma, foram promovidas pela mudança na metodologia de ensino tradicional para aprendizagem cooperativa, através da qual se conseguiram progressos importantes a nível dos desempenhos do grupo-turma e que se traduziram na aquisição dos objectivos previstos para a intervenção realizada. Verificou-se ainda que, de facto, a metodologia de aprendizagem cooperativa muito contribuiu para outras mudanças positivas, registadas a nível sócio-afectivo nos alunos da turma, permitindo que alcançassem com sucesso o objectivo de socialização das aprendizagens, pelo desenvolvimento simultâneo das suas relações interpessoais, das competências sociais básicas, de cooperação, afectividade e autonomia, tendo sido possível o aumento da sua auto-estima, da sua autoconfiança, o interesse e o gosto pelo processo de aprendizagem escolar em todos os alunos da turma. Estes benefícios alcançados por todos os alunos da turma, em plena inclusão com os seus pares, confirmam o que os autores Johnson e Johnson (1987), Slavin (1995), Kagan (1995),

Lafortune e Saint-Pierre (1996), Vygotsky (1998), Díaz-Aguado (2000), Fontes e Freixo (2004) e Lopes e Silva (2009) defendem.

Num outro pensamento reflexivo, considera-se que as decisões metodológicas tomadas, em torno da aprendizagem cooperativa, da tutoria entre pares, da parceria pedagógica e do trabalho desenvolvido com estes alunos, com problemáticas tão diferenciadas e intensas, poderão ser determinantes no combate ao insucesso escolar, bem como na diminuição do número de alunos em risco de abandono escolar, por permitirem uma actuação directa sobre alguns dos factores de maior influência nestes domínios. Esta reflexão, porque não generalizável e globalmente comprovada neste trabalho, constitui em si mesma uma pista de actuação futura. Ponderando sobre as conclusões apresentadas, pode-se afirmar que, pela adopção de uma atitude de investigação-acção, conjugada com uma mudança de metodologia de ensino tradicional, para a metodologia de aprendizagem cooperativa, é possível proporcionar aos alunos o seu progresso cognitivo, a sua interacção social e a autonomia da sua aprendizagem, ao mesmo tempo que se desenvolve um trabalho preventivo sobre o insucesso escolar, contribuindo assim para a diminuição de potenciais casos de desinteresse e abandono escolar.

Paradoxalmente, considera-se que apesar de as mudanças implementadas terem resultado numa melhoria de desempenhos e competências de todos os alunos, em relação à situação inicial intervencionada, parece não ter sido suficiente para permitir a transição de ano de escolaridade dos alunos 5, 9, 12 e 13. Este é, no entanto, um assunto à volta do qual tem emergido muita controvérsia, especialmente pela divergência de opiniões. Neste caso específico, o factor determinante da retenção destes alunos parece ter sido a ausência ou as suas ainda limitadas competências de leitura e escrita. No entanto, todos estes alunos realizaram progressos a nível de desempenhos cognitivos, sociais e comportamentais, observados continuamente nas intervenções semanais e nas suas produções individuais e de grupo, evolução também confirmada pela própria professora nas entrevistas realizadas e na última observação naturalista. Apesar de toda a intervenção desenvolvida e das mudanças operadas, sobretudo ao nível da criação de hábitos e rotinas de reflexão sobre desempenhos dos alunos, face aos objectivos traçados para as intervenções, considera-se que a decisão sobre a transição de um aluno é ainda determinada não em função das suas aquisições, mas sim em função da sua proximidade a uma norma pré-estabelecida. O pendor ainda se encontra onde o aluno deveria estar e não até onde ele conseguiu chegar nesse ano, o que leva a um

questionamento sobre a verdadeira aceção do modelo inclusivo no contexto intervencionado. Também neste sentido se reflecte que, apesar de todo o trabalho realizado em torno da inclusão de todos os alunos da turma, no final do 3º período, nos registos de avaliação dos alunos da turma não foram contemplados os desempenhos e os progressos realizados pelo aluno 11. Daqui se conclui que, não obstante as intervenções, parece ser aceção do Agrupamento que o aluno 11 esteja matriculado não na turma de referência do ensino regular, onde efectivamente também realizou aprendizagens, participou e partilhou tarefas nas disciplinas de tronco comum, mas sim na unidade de ensino estruturado, imprudência cometida, partilhando-se da opinião de Sanches e Teodoro (2007) e Silva (2009).

Defende-se, deste modo, como pista de actuação futura, que uma utilização da metodologia de investigação-acção pelo próprio professor da turma, poderá conduzir à sua maior consciencialização sobre os factores que influem no desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos alunos. Por existir um processo reflexivo sobre a acção realizada, pelo professor e pelos alunos, e, face a essa reflexão, decisões para a acção futura, num processo cíclico e em espiral, haverá a possibilidade de deslocar progressivamente a tónica do processo de ensino-aprendizagem, que se encontra extremamente focado nos conteúdos a trabalhar e nas metas a atingir pelo aluno médio, para se colocar nos objectivos e nas aquisições realizadas por cada aluno, não como uma medida de facilitismo, mas permitindo o desenvolvimento inclusivo e integral de todos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais justo e democrático.

Neste sentido, também com o objectivo de se alcançar um processo de ensino-aprendizagem com maior qualidade, capaz de promover o sucesso inclusivo e participativo de todos os alunos, com todos, a investigação-acção assume aqui um papel determinante, que poderá estar presente na formação inicial e contínua do professor. No desenvolvimento deste projecto de investigação-acção ficou patente a existência de uma clara simbiose entre a prática e a reflexão, entre a experiência e o pensamento metacognitivo sobre ela, o que permitiu contribuir para a formação do professor reflexivo, autónomo e independente do saber produzido por outros. A criação das rotinas de planificação, operacionalização, avaliação e reflexão crítica, num processo cíclico e em espiral a que esta metodologia impele, permitiu que esse conhecimento fosse utilizado na prática pedagógica desenvolvida e no próprio processo de formação e desenvolvimento do professor. Como tal, pelo seu potencial investigativo e transformador, defende-se que esta pode assumir-se como uma metodologia privilegiada

na formação inicial e contínua dos docentes. Poderá trazer resultados mais positivos ao nível da construção, inovação e desenvolvimento das práticas pedagógicas, potenciando a sua evolução, por permitir um processo de acção mais profícuo e informado e a criação, pelo professor, dos seus próprios instrumentos, assumindo cada vez mais o seu perfil de necessário investigador do contexto onde actua, das suas próprias práticas e dos seus intervenientes.

Por outro lado, reflectindo-se sobre a intervenção realizada, considera-se que o potencial da aprendizagem cooperativa não se esgota no contexto de prática de sala de aula. Direccionando o foco da sua acção para o professor e para a parceria pedagógica, defende-se que a sua aplicabilidade na equipa de docentes pode ser geradora de uma maior eficácia do docente em sala de aula, pelo envolvimento de práticas metacognitivas e a socialização das aprendizagens e conhecimentos didácticos e pedagógicos, tal como Johnson e Johnson (1987) apelam. Neste seguimento, e reflectindo sobre todo o trabalho desenvolvido, considera-se que a combinação da metodologia de investigação-acção com a aprendizagem cooperativa e a parceria pedagógica, apresenta um grande potencial de mudança, desenvolvimento e evolução com repercussões à escala da sala de aula, do sistema educativo e do contexto social.

Não se pretende que este trabalho de projecto seja prescritivo, até porque, como já foi referido, não existem receitas para quem trabalha em contextos tão dinâmicos e com o envolvimento de variantes tão significativas como a interacção humana, como seja em educação. Pretende-se sim demonstrar que estas metodologias podem ser determinantes na melhoria de contextos, com características similares ao intervencionado, e que essa mudança é possível. Constitui, assim, uma oportunidade de dar a conhecer e a compreender que outros quadros de referência, metodologias e abordagens poderão trazer significativas mudanças em contextos considerados heterogéneos e problemáticos, com repercussões também ao nível do gosto pela profissão docente, nas práticas realizadas e na construção de novo conhecimento.

Porque em educação nada está concluído e tudo parece efémero, longo é o caminho que se pode traçar na busca pela eficiência de um sistema e de práticas de ensino que se querem inclusivas. O que hoje parece perfeito, não o será amanhã. Por isso, a maior certeza que se pode ter hoje é a de que fazemos o melhor e o máximo possível, com qualidade e profissionalismo na partilha com as crianças do seu processo de ensino-aprendizagem, para que num futuro próximo, possam ser elas a percorrer e a construir esse caminho, numa busca incessante pela perfeição.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Proter, M. Wang. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia* (6ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Aronson, E. (2000). *Jigsaw classroom: overview the technique*. Recuperado em 23 de Agosto de 2010 de <http://www.jigsaw.org/overview.htm>.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas* (2ª edição). Lisboa: Moraes Editores.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva – Publicações Lda..
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega, N. Horta. *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando a inclusão quer dizer exclusão. In L. Correia (org.). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1998). Projecto escolas inclusivas. *Inovação, 11*, 57-85.
- Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Doly, A. (1999). Metacognição e mediação na escola. In M. Grangeat (Coord.). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ediba (2007). A luz e as cores. *Experiências*, 1, p. 14-15.

- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4ª ed). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (1994). *Educação matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico: aspectos inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Florian, L. (1998). Prática inclusiva: o quê, porquê e como?. In C. Tilstone; L. Florian; R. Rose. *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. & Formosinho J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. M. Esteves. *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Fryder-Michalczyk, H. (2010). *Implementing peer-correction*. Recuperado em 18 de Agosto de 2010 de <http://www.nauczyciele.pl/publikacja,21226,Artykuly,IMPLEMENTING-PEER-CORRECTION-Artykul-w-jezyku-angielskim>.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1978). Como inquirir? As entrevistas. In R. Ghiglione; B. Matalon. *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, A. (2007). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita no 1º CEB*. Recuperado em 30 de Maio de 2009 de http://moodle.eb23-loureiro.edu.pt/file.php/1/Dossier_Dificuldades%20de%20aprendizagem%20na%20leitura%20e%20escrita_Dez07.pdf.
- González, M. (2003). Educação inclusiva: uma escola para todos. In L. Correia (org.). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Grangeat, M (1999a). Melhorar as aprendizagens na escola. In M. Grangeat (Coord.). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto Editora.
- Grangeat, M (1999b). A metacognição, um desafio à autonomização. In M. Grangeat (Coord.). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto Editora.
- Grangeat, M (1999c). Metacognição, uma chave para aprendizagens escolares bem sucedidas. In M. Grangeat (Coord.). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto Editora.

- Gregório, C. (1997). Relato de experiências no 1º ciclo. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega, N. Horta. *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1987). *Learning together and alone*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Kagan, S. (1995). *We can talk: cooperative learning in the ESL classroom*. Recuperado em 18 de Agosto de 2010 de http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/ASK40.pdf.
- Lafortune, L. & Saint-Pierre, L. (1996). *A afectividade e a metacognição na sala de aula*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leitão, F. (2000). Aprendizagem cooperativa e inclusão. In A. Estrela, J. Ferreira (Org.). *Diversidade e diferenciação em pedagogia*. Lisboa: AFIRSE.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa: uma estratégia de inclusão*. Recuperado em 11 de Novembro de 2009 de <http://www.grupolusofona.pt/pls/porta1/ur1/ITEM/3FD2AB514C5997A8E040A8C01E084E47>.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Perafita: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel – edições técnicas.
- Maroy, C. (1997). Análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello, F. Digneffe, J-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges. *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Marques, J. & Sarmento, T. (2007). Investigação-acção e construção da cidadania. *Revista Lusófona de Educação*, v. 9, pp. 85-102. Recuperado em 22 de Outubro de 2009 de http://rleducacao.ulusofona.pt/arquivo_revistas/educacao09/pdf09/05_investigacao_accao.pdf.
- Marreiros, M. (1998). *O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa no 5º ano de escolaridade: análise do ensino e da aprendizagem*, Tese de mestrado, Universidade do Algarve, Faro.

- Martins, P., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007a). *Educação em ciências e ensino experimental: formação de professores* (2ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, P., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007b). *Explorando a luz... sombras e imagens*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. Correia (org.) *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Neto, R. (2002). *Recreação na escola* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Sprint, Ltda.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. In A. Estrela, J. Ferreira (Org.). *Diversidade e diferenciação em pedagogia*. Lisboa: AFIRSE.
- Niza, S. (2007). *A formação no movimento da escola moderna: contextos cooperativos e aprendizagem profissional*. Recuperado em 6 de Outubro de 2009 de http://www.movimentoescolamoderna.pt/textos_referencia/cont_teoricos/textos_autoformacao_coop/formacao_mem.pdf.
- Northway, M. & Weld, L. (1957). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Palhares, P. (2004). *Elementos de matemática para professores do ensino básico*. Lousã: Edições Lidel.
- Peretz, H. (2000). A redacção das notas de observação. In H. Peretz. *Métodos em sociologia*. Lisboa: Temas e Debates.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, A., Pereira, C., Borges, I. & Azevedo, L. (2010). *Pasta mágica: estudo do meio 3 – 3º ano*. Porto: Areal Editores.

- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador (1ª ed). In L. Albarello, F. Digneffe, J-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges. *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, v.8, pp. 63-83. Recuperado em 22 de Outubro de 2009, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, v.20, pp.105-149. Recuperado em 9 de Novembro de 2009, de http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0871-91872007000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, v. 5, pp. 127-142. Recuperado em 11 de Outubro de 2009, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>.
- Sapon-Shevin, M., Ayres, B. & Duncan, J. (1994). Cooperative learning and inclusion. In J. Thousand, A. Villa & A. Nevin (Eds). *Creativity and collaborative learning*. Baltimore: Brookes Press. Recuperado em 23 de Agosto de 2010 de http://teachers.henrico.k12.va.us/staffdev/mcdonald_j/downloads/21st/comm/BenefitsOfCL/OverviewOfCoopLrng_Benefits.html.
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, v. 13, pp. 135-153. Recuperado em 3 de Março de 2010, de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/562/459>.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative Learning*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção na área das Necessidades Educativas Especiais – Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente* (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

- Wells, A. (2003). *Perturbações emocionais e metacognição*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Yanni-Plantevin, E. (1999). Metacognição e relação com o saber. In M. Grangeat (Coord.). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (2001). Introdução. In M. Zabalza. *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (6ª ed.). Lisboa: Edições ASA.

Documentos consultados

- Projecto curricular do agrupamento de escolas de Castro Marim* (2009). Recuperado em 18 de Outubro de 2009 de http://www.eps-castro-marim.rcts.pt/PDFs/ProjCur_Agr_setembro.pdf.
- Projecto educativo do agrupamento de escolas de Castro Marim* (2007). Recuperado em 18 de Outubro de 2009 de <http://www.eps-castro-marim.rcts.pt/PDFs/ProjectoEducat.pdf>.
- Regulamento interno do agrupamento de escolas de Castro Marim* (2009). Recuperado em 18 de Outubro de 2009 de http://www.eps-castro-marim.rcts.pt/PDFs/RegInt_2009_2010.pdf.

BEATRIZ CASIMIRO JACÓ

**A TRILOGIA DO SUCESSO: A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA, A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E A
INTERVENÇÃO NO GRUPO, ATENDENDO À SUA
DIVERSIDADE**

Orientadora: Isabel Rodrigues Sanches Fonseca

**ULHT
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

VOLUME II

**Lisboa
2011**

BEATRIZ CASIMIRO JACÓ

**A TRILOGIA DO SUCESSO: A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA, A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E A
INTERVENÇÃO NO GRUPO, ATENDENDO À SUA
DIVERSIDADE**

Trabalho de projecto apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches Fonseca

**ULHT
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

**Lisboa
2011**

Índice geral

Dedicatória	i
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Abreviaturas	v
Índice geral.....	vi
Índice de tabelas	viii
Índice de anexos.....	ix
Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico.....	6
1.1.Educação inclusiva.....	6
1.2.Diferenciação pedagógica inclusiva.....	8
1.3.A metacognição	10
1.4.Aprendizagem cooperativa	14
1.4.1. O carácter social da aprendizagem cooperativa	14
1.4.2. Educação inclusiva e aprendizagem cooperativa	17
1.4.3. Conceito de aprendizagem cooperativa	19
1.4.4. Componentes essenciais para a aprendizagem cooperativa	22
1.4.4.1. Interdependência positiva.....	23
1.4.4.2. Interação face a face	24
1.4.4.3. Responsabilidade individual e de grupo.....	25
1.4.4.4. Competências sociais	25
1.4.4.5. Avaliação do grupo	26
1.4.5. Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa	27
1.4.6. Metodologia dos grupos de trabalho em aprendizagem cooperativa	31
1.4.7. Métodos de aprendizagem cooperativa.....	34
1.4.8. O papel do professor	35
1.4.9. O processo de avaliação.....	36
1.5.Trabalho de tutoria entre pares.....	38
1.6.Parceria na prática pedagógica.....	41
2. Enquadramento metodológico.....	44
2.1.Caracterização do projecto.....	44
2.2.Problemática e questão de partida.....	49

2.3.Objectivos gerais do trabalho de projecto	53
2.4.Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados.....	54
2.4.1. Pesquisa documental	55
2.4.2. Observação naturalista	57
2.4.3. Entrevista	59
2.4.4. Sociometria	61
2.5.Procedimentos para a recolha e análise de dados.....	63
2.5.1. Pesquisa documental	64
2.5.2. Observação naturalista	65
2.5.3. Entrevista	67
2.5.4. Sociometria	69
3. Caracterização do contexto educativo inicial da intervenção	71
3.1.Caracterização do contexto escolar	71
3.1.1. Espaço físico e logístico.....	71
3.1.2. Recursos humanos	72
3.1.3. Dinâmica educativa.....	73
3.1.4. Preocupações para dinamização de escola de sucesso para todos e com todos	74
3.2.Caracterização da turma.....	77
3.2.1. Caracterização estrutural.....	77
3.2.2. Caracterização dinâmica	79
3.2.2.1. Nível de aprendizagem.....	79
3.2.2.2. Aspectos relacionais da turma	81
3.2.2.3. Prática pedagógica desenvolvida	86
3.2.3. Casos específicos da turma	87
3.2.3.1. História compreensiva dos alunos	88
3.2.3.2. Caracterização do percurso escolar	89
3.2.3.3. Nível actual de competências	91
4. Plano de acção.....	96
4.1.Pressupostos teóricos	96
4.2.Planificação, realização e avaliação da intervenção.....	100
4.2.1. Planificação global da intervenção	101
4.2.2. Planificação, intervenção, avaliação e reflexão a curto prazo.....	105
4.2.2.1. Semana de 22 a 26 de Fevereiro de 2010	108
4.2.2.2. Semana de 1 a 5 de Março de 2010.....	115
4.2.2.3. Semana de 8 a 12 de Março de 2010.....	123
4.2.2.4. Semana de 15 a 19 de Março de 2010.....	130
4.2.2.5. Semana de 22 a 26 de Março de 2010.....	137
4.2.2.6. Semana de 12 a 16 de Abril de 2010.....	145
4.2.2.7. Semana de 19 a 23 de Abril de 2010.....	154

4.2.2.8. Semana de 26 a 30 de Abril de 2010.....	165
4.2.2.9. Semana de 3 a 7 de Maio de 2010.....	165
4.2.2.10.Semana de 10 a 14 de Maio de 2010.....	173
4.2.2.11.Semana de 17 a 21 de Maio de 2010.....	178
4.2.2.12.Semana de 24 a 28 de Maio de 2010.....	183
4.2.2.13.Semana de 31 de Maio a 4 de Junho de 2010.....	184
4.2.2.14.Semana de 7 a 11 de Junho de 2010.....	192
4.2.2.15.Semana de 14 a 18 de Junho de 2010.....	199
4.3.Avaliação global	204
4.3.1. Avaliação a nível do grupo-turma.....	206
4.3.1.1. Avaliação dos resultados a nível cognitivo	206
4.3.1.2. Avaliação dos resultados a nível sócio-afectivo.....	212
4.3.1.3. Avaliação dos resultados a nível comportamental e atitudinal.....	216
4.3.2. Avaliação a nível dos casos específicos da turma.....	218
4.3.3. Avaliação a nível da dinâmica pedagógica em sala de aula.....	222
4.3.4. Avaliação a nível da parceria pedagógica.....	226
4.3.5. Avaliação a nível do contexto escolar.....	228
4.3.6. Avaliação a nível do processo.....	229
Reflexões conclusivas	235
Referências bibliográficas.....	241
Anexos	I

Índice de tabelas

Tabela 1 - Síntese das problemáticas evidenciadas pela turma	53
Tabela 2 - Planificação global da intervenção	102
Tabela 3 - Planificação da intervenção da semana de 22 a 26 de Fevereiro de 2010	108
Tabela 4 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 22 a 26 de Fevereiro de 2010	112
Tabela 5 - Planificação da intervenção da semana de 1 a 5 de Março de 2010	116
Tabela 6 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 1 a 5 de Março de 2010.....	119
Tabela 7 - Planificação da intervenção da semana de 8 a 12 de Março de 2010	124
Tabela 8 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 8 a 12 de Março de 2010	127
Tabela 9 - Planificação da intervenção da semana de 15 a 19 de Março de 2010	131
Tabela 10 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 15 a 19 de Março de 2010	134
Tabela 11 - Planificação da intervenção da semana de 22 a 26 de Março de 2010	137
Tabela 12 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 22 a 26 de Março de 2010	142
Tabela 13 - Planificação da intervenção da semana de 12 a 16 de Abril de 2010	146
Tabela 14 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 12 a 16 de Abril de 2010.....	149

Tabela 15 - Planificação da intervenção da semana de 19 a 23 de Abril de 2010	155
Tabela 16 – Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 19 a 23 de Abril de 2010	159
Tabela 17 – Avaliação dos conhecimentos dos alunos na intervenção da semana de 19 a 23 de Abril de 2010.....	160
Tabela 18 – Planificação da intervenção da semana de 3 a 7 de Maio de 2010	166
Tabela 19 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 3 a 7 de Maio de 2010.....	170
Tabela 20 - Planificação da intervenção da semana de 10 a 14 de Maio de 2010	174
Tabela 21 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 10 a 14 de Maio de 2010.....	176
Tabela 22 - Planificação da intervenção da semana de 17 a 21 de Maio de 2010	179
Tabela 23 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 17 a 21 de Maio de 2010.....	181
Tabela 24 - Planificação da intervenção da semana de 31 de Maio a 4 de Junho de 2010.....	184
Tabela 25 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 31 de Maio a 4 de Junho de 2010 ..	189
Tabela 26 – Planificação da intervenção da semana de 7 a 11 de Junho de 2010	193
Tabela 27 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 7 a 11 de Junho de 2010.....	196
Tabela 28 - Planificação da intervenção da semana de 14 a 18 de Junho de 2010	200
Tabela 29 - Avaliação dos objectivos da intervenção da semana de 14 a 18 de Junho de 2010.....	203
Tabela 30 - Síntese comparativa da avaliação global da intervenção.....	205
Tabela 31 - Níveis de desempenhos académico dos alunos no 1º e 3º período nas áreas curriculares	208
Tabela 32 - Níveis de desempenho comportamental e atitudinal dos alunos no 1º e 3º período nas áreas curriculares não disciplinares	217

Índice de anexos

Anexo 1. Carta de pedido de autorização ao Agrupamento.....	II
Anexo 2. Lista dos alunos da turma	III
Anexo 3. Mapa da sala de aula	IV
Anexo 4. Guião da entrevista nº 1	V
Anexo 5. Protocolo da entrevista nº 1	VI
Anexo 6. Grelha de análise do conteúdo da entrevista nº 1	XIV
Anexo 7. Guião da entrevista nº 2	XX
Anexo 8. Protocolo da entrevista nº 2	XXI
Anexo 9. Grelha de análise do conteúdo da entrevista nº 2.....	XXV
Anexo 10. Guião da entrevista nº 3	XXVII
Anexo 11. Protocolo da entrevista nº 3	XXVIII
Anexo 12. Grelha de análise do conteúdo da entrevista nº 3	XXXII
Anexo 13. Protocolo da observação naturalista nº 1.....	XXXVI
Anexo 14. Mapa da sala de aula na observação naturalista nº 1	XL
Anexo 15. Análise do protocolo da observação naturalista nº 1	XLI
Anexo 16. Protocolo da observação naturalista nº 2.....	XLIV
Anexo 17. Mapa da sala de aula na observação naturalista nº 2.....	XLVIII

Anexo 18. Análise do protocolo de observação naturalista nº 2.....	XLIX
Anexo 19. Protocolo da observação naturalista nº 3.....	LIII
Anexo 20. Mapa da sala de aula na observação naturalista nº 3.....	LX
Anexo 21. Análise do protocolo da observação naturalista nº 3.....	LXI
Anexo 22. Teste sociométrico	LXVII
Anexo 23. Matrizes sociométricas do teste nº 1	LXVIII
Anexo 24. Matrizes sociométricas do teste nº 2	LXIX
Anexo 25. Matrizes sociométricas do teste nº 3	LXX
Anexo 26. Horário da turma	LXXI
Anexo 27. Plano Anual de Actividades.....	LXXII
Anexo 28. Relatório de avaliação psicopedagógica do 11	LXXV
Anexo 29. Relatório final do 3º período do 11	LXXVI
Anexo 30. Relatório técnico-pedagógico do 13	LXXVIII
Anexo 31. Programa Educativo Individual do 13.....	LXXXI
Anexo 32. Relatório de avaliação psicológica do 13.....	LXXXVI
Anexo 33. Relatório de exame psicológico da 5	XCVI
Anexo 34. Relatório de avaliação de desenvolvimento da 9	CIII
Anexo 35. Relatório de avaliação psicológica do 12.....	CVI
Anexo 36. Documento de apoio sobre aprendizagem cooperativa	CVIII
Anexo 37. Materiais da semana de intervenção de 22 a 26 de Fevereiro de 2010	CXXXII
Anexo 38. Materiais da semana de intervenção de 1 a 5 de Março de 2010	CXXXVII
Anexo 39. Materiais da semana de intervenção de 8 a 12 de Março de 2010	CXL
Anexo 40. Materiais da semana de intervenção de 15 a 19 de Março de 2010	CXLIV
Anexo 41. Materiais da semana de intervenção de 22 a 26 de Março de 2010	CXLVI
Anexo 42. Materiais da semana de intervenção de 12 a 16 de Abril de 2010	CLII
Anexo 43. Materiais da semana da intervenção de 19 a 23 de Abril de 2010	CLVII
Anexo 44. Materiais da semana de intervenção de 3 a 7 de Maio de 2010	CLXIX
Anexo 45. Materiais da semana de intervenção de 10 a 14 de Maio de 2010	CLXXII
Anexo 46. Materiais da semana de intervenção de 17 a 21 de Maio de 2010	CLXXVI
Anexo 47. Materiais da semana de intervenção de 24 a 28 de Maio de 2010	CLXXXI
Anexo 48. Materiais da semana de intervenção de 31 de Maio a 4 de Junho de 2010	CLXXXII
Anexo 49. Materiais da semana de intervenção de 7 a 11 de Junho de 2010	CLXXXVII
Anexo 50. Materiais da semana de intervenção de 14 a 18 de Junho de 2010	CXCI

Anexos

Anexo 1. Carta de pedido de autorização ao Agrupamento

Beatriz Casimiro Jacó

Rua de ***

8000 – 285 Faro

Exmo. Sr.

Director do Agrupamento de Escolas de ***

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo para tese de mestrado numa turma da escola E. B. 1 de ***

Eu, Beatriz Casimiro Jacó, professora do Ensino Básico do 1º Ciclo, residente na Rua ***, em Faro, a leccionar a Actividade de Enriquecimento Curricular de Inglês na escola E. B. 1 de ***, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência autorização para realizar um estudo de investigação/acção numa turma de 1º Ciclo, da escola E. B. 1 de ***.

Encontro-me a frequentar o segundo ano do curso de mestrado em Ciências da Educação e Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Como tal, pretendo desenvolver, como tese final de mestrado, um estudo numa das turmas da escola E.B. 1 de ***, em que procurarei conhecer o trabalho, articulação e cooperação existente entre o professor do ensino regular e o professor de apoio de educação especial, a dinâmica de sala de aula e de práticas pedagógicas, bem como as percepções e experiências que ambos possuem relativamente à inclusão de alunos com deficiência na turma.

Deste modo, peço autorização para realizar entrevistas à professora titular de turma e à professora de apoio de educação especial, consoante a disponibilidade das mesmas. Necessito, igualmente, de aplicar um questionário aos alunos da turma, bem como realizar observações naturalistas na turma.

Numa segunda fase, de meados de Fevereiro a Junho, necessitarei de realizar uma intervenção na turma, cooperando com a professora titular e a professora de apoio em educação especial.

Saliento que em toda e qualquer intervenção levada a cabo serão respeitados os habituais procedimentos quanto ao anonimato e confidencialidade dos dados obtidos. Estes serão utilizados única e exclusivamente para a realização deste estudo. Os dados dos intervenientes, docentes e discentes, não serão divulgados no trabalho de investigação.

Estarei, com todo o gosto, disponível para quaisquer esclarecimentos que Vossa Excelência considere oportunos e necessários.

Sem outro assunto de momento, apresento os meus melhores cumprimentos e fico a aguardar uma resposta.

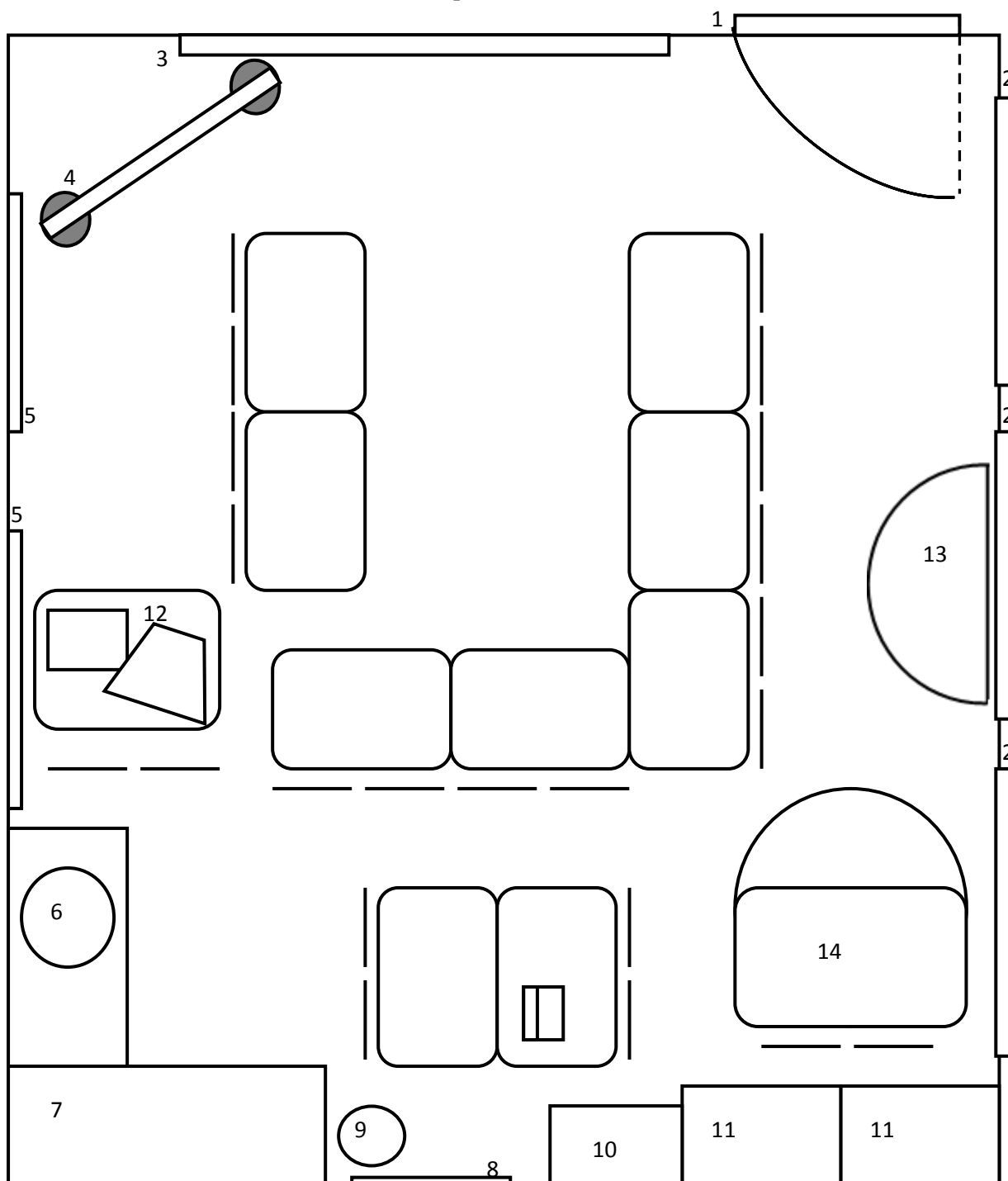
Atentamente,

Beatriz Casimiro Jacó

Anexo 2. Lista dos alunos da turma

Número	Aluno (a)	Sexo	Ano
1	Am	Masculino	3º
2	D	Masculino	3º
3	Da	Feminino	3º
4	Di	Masculino	3º
5	J	Feminino	3º
6	JL	Masculino	3º
7	JR	Masculino	3º
8	L	Feminino	3º
9	M	Feminino	2º
10	Mi	Masculino	3º
11	N	Masculino	3º
12	P	Masculino	2º
13	Pt	Masculino	3º
14	R	Masculino	3º
15	T	Feminino	3º

Anexo 3. Mapa da sala de aula



Legenda:

- | | | |
|-------------------------|------------------------------------|--|
| 1- Porta; | 7- Bancada com armários e gavetas; | 13- Mesa com materiais manipuláveis de matemática; |
| 2- Janela; | 8- Espelho; | 14- Mesa da professora. |
| 3- Quadro branco; | 9- Cesto de cartazes e mapas; | |
| 4- Quadro branco móvel; | 10- Estante; | |
| 5- Placard de cortiça; | 11- Armário; | |
| 6- Lavatório; | 12- Computador; | |

Anexo 4. Guião da entrevista nº 1

Tema:

Caracterização da turma D do 3º Ano.

Objectivos da entrevista:

- Recolher informação para caracterizar o entrevistado;
- Recolher informação para caracterizar a turma e a sua inserção no contexto escolar;
- Recolher informação para caracterizar o quotidiano escolar da turma, a nível das aprendizagens e das relações;
- Recolher informação para caracterizar os casos emergentes da turma;
- Envolver o entrevistado no desenvolvimento do processo de investigação-acção em curso.

Entrevistado:

Professora titular de turma

Data:

26 de Outubro de 2009

Blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Agradecer pela disponibilidade; - Motivar o entrevistado; - Pedir permissão para gravar a entrevista; - Garantir a confidencialidade; - Procurar que a entrevista se torne agradável, oportuna e pertinente.	- Apresentações; - Agradecimento; - Motivo da entrevista; - Permissão para gravar a entrevista; - Objectivos da entrevista.	- Entrevista semi-directiva; - Utilizar linguagem adequada e acessível ao entrevistado; - Tratar o entrevistado de forma educada e com delicadeza.
Bloco B Perfil do entrevistado	- Caracterizar o entrevistado em termos pessoais e profissionais.	- Idade; - Profissão; - Habilitações académicas e profissionais; - Tempo de serviço; - Experiência com crianças com deficiência em sala de aula regular.	- Mostrar compreensão, disponibilidade e abertura mental para as situações apresentadas; - Anotar por escrito reacções e outras inferências do entrevistado face às questões colocadas.
Bloco C Perfil da turma	- Caracterizar a turma em termos sócio-escolares; - Caracterizar as representações e expectativas do entrevistado sobre o nível de aprendizagem da turma e do seu comportamento.	- Dados estruturais (número de elementos da turma, idade...); - Enquadramento sócio-escolar; - Nível de aprendizagem da turma; - Comportamento da turma; - Expectativas;	- Prestar atenção a movimentos físicos e outros comportamentos não verbais do entrevistado, denunciadores de reacções ao discurso e assunto tratado.
Bloco D Casos emergentes da turma	- Caracterizar individualmente os alunos que sobressaem do conjunto da turma.	- Dados pessoais e sócio-escolares de alunos; - Contexto familiar; - Percorso escolar: aspectos positivos e negativos; - Situação actual; - Aspectos relacionais; - Expectativas.	- Prestar atenção ao posicionamento do entrevistado face aos alunos que destaca no seio da turma.
Bloco E Práticas pedagógicas	- Caracterizar o quotidiano da sala de aula;	- Tipo de ensino; - Modelo pedagógico; - Quotidiano de sala de aula; - Estratégias de ensino-aprendizagem implementadas e a implementar; - Projectos e objectivos da turma; - Dificuldades.	- Mostrar disponibilidade para ajudar a concretizar projectos e objectivos traçados/ iniciados; - Mostrar compreensão e abertura relativamente a estratégias adoptadas; - Mostrar vontade em procurar solucionar as dificuldades apontadas.
Bloco F Dados complementares	- Dar oportunidade ao entrevistado para acrescentar outras informações que considere pertinentes; - Agradecer a disponibilidade e o contributo prestado.	- Sugestões; - Comentários; - Receios; - Constrangimentos; - Vivências; - Agradecimento.	

Adaptado de Estrela (1994, p. 343)

Anexo 5. Protocolo da entrevista nº 1

Entrevistador (E) – Boa noite! Não te peço para dizeres o teu nome, porque não tem que entrar aqui. Peço-te sim, para me dizeres que autorizas a gravação, se autorizas, não é? Isto não há perguntas correctas nem incorrectas. Quero é saber a tua opinião sobre os assuntos que vamos abordando. Peço também para dizeres a tua experiência profissional, formação académica, habilitações e tudo mais.

Entrevistado (e) – Ora bem, autorizo a gravação da entrevista.

E – Obrigada!

e – É assim, a minha formação é mesmo ensino básico, 1º Ciclo. Fiz o Bacharelato na Escola Superior de Educação de Beja. Entretanto, há seis anos, fiz um complemento de formação para ter equivalência à Licenciatura, em Lisboa, e tenho estado sempre... Trabalhei dois anos no ensino especial. Nunca por opção, foi por ficar perto de casa. Foi nunca por opção. Não era opção minha ir para o ensino especial. Mas naqueles primeiros anos de serviço, para arranjar colocação aqui perto de casa, concorri para o ensino especial e estava até eu grávida da minha Mariana. E isto já vai 12 anos. Há 12 anos. Entretanto, tenho estado aqui no agrupamento de Castro Marim. Eu moro aqui, sempre como professora titular de turma. E tive, fiz um interregno de três anos que estive ali a exercer funções de vice-presidente do Concelho Executivo. Terminei o ano passado, terminei o mandato. E também por opção, podia ter continuado, não quis. Sim, acho que precisava de voltar a ter a minha turma e...

E – sim.

e – Relativamente à minha formação, fiz o ano passado uma especialização em gestão e administração escolar. Precisava fazer alguma coisa. Sentia necessidade na área da gestão. Como estava a trabalhar na gestão, optei e fiz.

E – E tiraste onde?

e – Tirei na Universidade do Algarve, na Escola Superior de Educação.

E – Ai é? A minha formação também foi lá. Ahh... pronto, acho que... E quando tu estiveste na educação especial, portanto, estiveste mesmo como professora de apoio de educação especial?

e – Professora de apoio de educação especial. Era totalmente diferente do que era agora. Os miúdos tinham apoio fora da sala de aula.

E – Hum, hum.

e – Muito pouco apoio dentro da sala de aula. Havia as salas de ensino especial.

E – Eram tirados de dentro da sala e colocados à parte.

e – Exactamente. Eram tirados. Tinha alguns casos mais complicados, miúdos com currículos escolares próprios, aaa eee foi uma experiência interessante.

E – Hum hum.

e – Mas não tinha qualquer tipo de formação. Eu. Era mesmo... havia uma, um seminário sobre dislexia, havia um seminário sobre necessidades educativas especiais. Quer dizer, aquelas formações pontuais de seis horas que a pessoa fica com...

E – Com umas luzes.

e – Sim, exactamente.

E – Mas que nunca dá... pelo menos para sentir mais segurança no trabalho.

e – Sim.

E – E relativamente a esta turma? Também tens crianças com deficiência, não é?

e – É assim, este ano, quando foi a distribuição do serviço lectivo, eu tinha outras turmas por optar. A minha preferência seria sempre o primeiro ano. Uma vez que a professora que ficou com o primeiro ano tinha mais tempo de serviço foi a primeira a escolher, eu ou tinha que optar por esta ou com os do quarto ano, ou teria ido para outra escola, para Altura. Mas por uma questão de comodidade e por estar mais perto de casa, preferi ficar aqui em Castro Marim. E optei por esta turma porque o meu filho para o ano vem para o primeiro ano e eu tendo quarto ano este ano, para o ano terei primeiro ano e depois pode surgir a situação de eu ter que pô-lo noutra escola ou eu ter que sair. Porque não posso, nem quero, não é, ficar com o miúdo. E para ficar descansada, optei por ficar com esta turma, que tem, tem neste momento dois miúdos que estão referenciados pela CIE, um com hiperactividade e outro com autismo.

E – Hum, Hum.

e – E tenho mais três casos complicados, que para lá caminharão. Uma miúda que já esteve ao abrigo do 319, que tem atraso no desenvolvimento da linguagem, a nível intelectual também está ali a roçar o patamar de um défice cognitivo muito baixo.

E – é a...

e – É a 5. Tem muitas dificuldades.

E – Hum, hum.

e – Que era uma miúda do 319 com programa educativo, mas entretanto como mudou a lei, o professor não sei, não fez nada. Tinha que ser reavaliada. E ela tem terapia da fala e está a ser seguida por técnicos. Mas não percebo como é que... isto... Agora é que estou a pegar nisso.

E – Ela pertenceu a esta turma...

e – Pertenceu desde sempre. Ou seja... não, veio do Rio Seco para uma turma do 2º ano lá em cima, que é agora a turma do 4º, ficou retida. Como ficou retida no 2º, veio o ano passado para esta turma.

E – Pois, eu lembro-me dela cá o ano passado, de a ver, de vista. Pronto, e relativamente à turma, dados estruturais... são mais meninos que meninas...

e – A turma são mais meninos que meninas, a turma é reduzida, pode-se dizer que é reduzida. Tem 15 alunos. Mas é uma turma com muitos aaaa níveis. Além da falta de organização e métodos de trabalho que eles tinham aaa eles não tinham regras, não eram autónomos.

E – De saber estar e de trabalhar.

e – De saber estar. Agora é que as coisas, não sei se já vais notando alguma diferença?

E – Já. Noto muito. Em relação ao ano passado então!

e – É assim, eles já aaa tenho aqueles grupos, tenho o grupo do 3º ano. Dentro do grupo do 3º ano tenho a 5. Tenho dois alunos do 2º ano, que estão matriculados no 2º, mas ao nível da iniciação da leitura. Estão ao nível do 1º ano. Tenho o 13 que está no 3º ano aaa, que tem uma adequação curricular, terá, que eu nem sei se vai ter adequação curricular porque ele não consegue acompanhar o programa de 3º. E o miúdo que está no 3º ano que frequenta a Unidade de Ensino Estruturado, que vem fazer visitas pontuais à sala, porque ele também aaa, ele devido ao problema que tem, ele tem uma doença degenerativa, além do autismo. É uma doença degenerativa que vai afectando...

E – Os movimentos.

e – Os movimentos. E retiraram-lhe a medicação, por opção médica, para não engordar, ganhar peso, porque se não ainda lhe dificulta mais. Só que ele não consegue estar. Elas nem o têm mandado para aqui. Mesmo na própria sala, ele não consegue estar. Nota-se a alteração dele. Está muito agitado.

E – Exacto.

e – Ele tem vindo, tem vindo aqui. Até gosta muito de vir à sala. Só que...

E – E as actividades que ele, quando vem...

e – Quando vem é por exemplo, numa hora do conto, numa actividade na área de projecto em que estamos a trabalhar uma história, numa actividade de expressão plástica, na educação física... todas aquelas actividades em que ele se pode inserir no grupo, que eu possa também dar mais atenção e que ele também possa realizar a actividade com os colegas, de uma forma não menos conseguida, mas que a possa realizar, não é. Que é isso que se pretende. Para ele vir e estar sentado a olhar para os outros não. Fomos no outro dia, tivemos a actividade do teatro do VATE. Ele foi ao teatro e adorou, esteve aqui a fazer o fantoche. Esteve ali um bocadinho, mas depois já estava muito... também estávamos duas turmas e aquilo, muito barulho aaa...

E – Destabiliza.

e – Destabiliza. E é assim, tenho, espero, tenho pena de ele não poder frequentar mais vezes a sala, mas aaaa vamos ver, ainda estamos em finais de Outubro, agora é que as coisas vão...

E – Evoluindo, exacto. Depois aaa esta turma, já disseste que eles têm vários níveis, não é, portanto a nível de aprendizagem, notas grandes disparidades, não?

e – Noto, noto.

E – E mesmo os miúdos a realizar os trabalhos...

e – Ritmo de trabalho: nenhum. Agora é que eles já estão a entrar no ritmo, já... ou seja, eu trazia uma coisa planificada, trazia uma planificação, nós temos um horário semanal, trazia a planificação e eu não conseguia, nas primeiras duas, três semanas, não conseguia, porque um acabou, o outro não acabou, primeiro que eles passem, primeiro que eles não... E depois, além disso, o tempo não rentabilizar tanto eles aaaa, eu tive que fazer toda uma revisão de tudo aquilo que foi trabalhado, casos de leitura e a nível da Matemática também, para poder avançar mesmo com a matéria do 3º ano. Com a avaliação de diagnóstico eu vi que eles sentiam necessidade de ter que se...

E – E quanto ao comportamento deles dentro da sala e mesmo fora da sala?

e – Dentro da sala este... temos o 12 e o 13. Como deves já ter visto, o 12 é um miúdo, portanto que é a terceira vez que ele anda no 1º Ciclo, é o terceiro ano que ele anda no 1º Ciclo, embora ele tenham tido uma retenção no 2º ano. Mas já há três anos que anda no 1º Ciclo e não tem, não adquiriu competências nenhuma a nível da leitura. Agora é que estamos a iniciar. Mas é um miúdo que tem uma grande instabilidade emocional, e agora, amanhã vou ver com a psicóloga, já o relatório. Também o Q.I. está tudo muito, a roçar do aaa...

E – Mínimos...

e – Tudo. E depois aaaa é o ambiente familiar, há toda uma série de variáveis, o que ainda vai perturbando mais. O 12 é um miúdo meigo, comigo nunca... só que a própria agitação, ele não consegue estar concentrado muito tempo. A própria agitação dele destabiliza o 13 e os outros já se conseguem abstrair, mas de vez em quando diz um assim: “Professora, olhe o 12 está a fazer aquilo, está a fazer o outro” e isto acaba por mexer.

E – Quebra muito.

e – Quebra muito, é por isso que o 11 também não tem vindo muito para aqui, porque o 11 tem aquele ensino muito estruturado. E isto tudo é muito difícil de gerir. Temos que arranjar... O 12 tenho, dou como aaa é tipo um rebuçado: é ir para o computador fazer jogos de memória, de concentração, se ele fizer aquelas actividades.

E – Eles contaram-me. Todos felizes!

e – É um bocadinho aaaa, não está o dia inteiro sempre no computador, né? Mas é, é um outro caso que eu tenho que, não sei. O 12 de certeza que vai ter que ter um currículo funcional. Já está não no psicológico, mas mais no clínico. Temos que ter uma intervenção clínica porque aquilo não é a nível de... tem-se que...aaa

E – Principalmente pela instabilidade emocional que ele tem.

e – E não é só. Além da instabilidade emocional que ele tem, é a parte cognitiva que, fica mais... percebes, ele não consegue aaa, ele memoriza a palavra mas daí não consegue menina, menino e sapato. Mas perceber que menina divide-se em sílabas e compor outras palavras, não consegue. Sabe contar até 10 mas não sabe, não conhece os números, porque não consegue quantificar, não consegue fazer contagens decrescentes, não consegue agrupar, conta três mais quatro, um dois três quatro cinco seis sete. Qual é o sete?

E – Raciocínio abstracto não tem.

e – Não tem, não tem. E a nível de retenção da informação, memória a curto prazo nada.

E – Exacto.

e – E depois tem, eu acho que ele tem um perfil obsessivo, por exemplo, ele tem obsessão por esconder coisas. Ele esconde coisas em tudo o que é dos cantos da sala. Esconde as chaves, esconde a minha tesoura, esconde a minha fita-cola, esconde a minha caneta preta. 12, a minha caneta? Ah, está aqui. Abre o armário e vai lá tirar as coisas. É uma coisa! Tem esta paranóia! Com as chaves então é... Ou seja, isto tudo tem, deve haver um quadro que eu não sei, não tenho competências para... Mas é uma coisa... Eu nunca vi assim! Nunca tive em 15 anos de serviço uma criança, um aluno assim. É que se disséssemos que leva para casa no intuito de roubar, não é. Ele esconde aqui na sala.

E – Como se estivesse a proteger...

e – É! Os próprios apagadores, no final da aula, esconde-os atrás do quadro. Então, mas já não vem ninguém 12! Esconde tudo! É muito complicado. E é assim, o que mais me entristece é um miúdo destes, ou seja, este miúdo já há três anos que está na escola e como é que não foi já agarrado? Não foi já tentado... não é?

E – Hum, hum.

e – Porque o fosso entre ele e os colegas, se calhar se já tivesse sido referenciado e se tivesse uma terapia adequada, um currículo adequado, já não... o miúdo já está desmotivado. E é isso que eu não quero, que ele se desmotive com a escola e que só venha fazer brilharetes para aqui.

E – Hum, hum.

e – Ele já tem oito anos, percebes?

E – Quando dizes que ele está desmotivado é...

e – Desmotivado é, não lhe diz nada a escola, “ai não, professora”, agora eu não sei. É uma oscilação no comportamento dele que não sei explicar. Não consigo. Às vezes parece que tem traços de uma coisa e depois tem traços de... olha eu não sei, não sei mesmo.

E – Pois, o que eu noto é que, depende da actividade que lhe trago para a aula, umas vezes apetece-lhe muito e depois se faço o mesmo...

e – É um miúdo com a auto-estima muito baixa, que precisa muito de aaa de carinho, de aaa a nível afectivo.

E – É. Está sempre a querer chamar a atenção e a pedir miminho e tudo o mais.

e – Se eu me zango com ele, vem e põe-se assim [levanta-se e massaja-me os ombros] “professora, acalme-se”. Sabes, ele tem muito medo do Fred, que é o companheiro da mãe.

E – Ai sim?

e – E depois é assim, a mãe insiste para ele levar trabalhos de casa, mas um miúdo que não globalizou a palavra menino e menina, eu não me interessa, não tem assunto de levar trabalho de casa. E depois chega a casa, não sabe o que é, ainda apanha. Porque é do estilo [abana a mão, imitando açoites].

E – Ah, não sabes, pronto.

e – É muito complicado gerir isto.

E – Ele tem um ambiente familiar então um bocado mau. Bocado é favor...

e – Tem muito medo do padrasto, a mãe já não tem muita paciência para ele, porque acho que em casa o comportamento também é assim.

E – Ele tem mais irmãos?

e – Tem mais uma irmã ali no 1º ano que também já se nota... ali a instabilidade também já se nota. Acho que a nível de aprendizagem poderá estar a conseguir mais, mas...

E – Pois o ambiente familiar também... interfere em tudo. Já me falaste do 12. Em relação a outros miúdos que tu vejas que também se evidenciam do grupo da turma... Temos também o 13, o 11 e a 5...

e – E a 5.

E – Eles, em termos de ambiente sócio-familiar...

e – A 5 vive com o pai e com a avó. Os pais estão separados, mas não foi aaaa, um motivo para aaa, não é um motivo. Poderá ajudar, mas a 5 já quando os pais viviam juntos... Mas a 5 tem a terapia da fala, tem o acompanhamento. Só que acho que a nível da terapia as coisas não estão a resultar, porque ela já não tem respeito à terapeuta. Ela não faz nada, o pai queixa-se que está a pagar... Se calhar convém mudar de terapeuta!

E – Exacto. Se estão a ver que não resulta, é preferível.

e – E é assim, depois é gerir tudo isto. Depois é aqueles que acabam as actividades primeiro, tenho sempre uns ficheiros ou umas coisas que eles já sabem que aaa. Enquanto que eles... Tenho depois. O 10 é o primeiro a acabar tudo. É um excelente aluno. Às vezes não lê as coisas mas consegue aaa. E tenho os outros que já conseguem ter um ritmo mais, um bocadinho, como eu quero, como eu...

E – Um pouco mais depressa. E acompanhar mais.

e – Exactamente. Ou seja, resumindo, tenho o grupo do 3º ano, que a 5 está a acompanhar o 3º ano, mas agora na avaliação intercalar é que eu vou pegar na avaliação. Fiz a avaliação de diagnóstico e vi que não estava... Mas como ela não está referenciada, não posso... Agora na avaliação intercalar, vou pegar na avaliação intercalar, com o processo todo dela, referenciá-la já para a CIE. Porque ela tem, tem muitos argumentos para... E não sei se não terá um currículo escolar próprio... E não se não será uma adequação...

E – Mas ela em termos de diagnóstico clínico não tem nada?

e – Ela, em termos de diagnóstico clínico tem os relatórios dos psicólogos.

E – E eles dizem que ela tem alguma deficiência?

e – Tem, tem atraso de desenvolvimento global, tem aí tem. Daí a minha grande questão é, como é que ela... porque às vezes quando não há, quando não temos o diagnóstico... porque agora não se pode... ainda bem, que o 319 foi revogado e que o Decreto-lei 3 apareceu, porque eu contra mim falo, contra mim falo não! Eu sempre fui muito crítica em relação a isso, porque um miúdo mais preguiçoso, um miúdo com um problema em casa e que não queria trabalhar era logo referenciado para o 319, era logo alínea i ou alínea h e era um descanso.

E – Pois...

e – Porque não fez, mas justifica-se: é do 319. Agora, uma miúda como a 5

E – Precisa mesmo.

e – Como é que, pelo processo, não se avançou.

E – Realmente... O diagnóstico está feito, ela já pertence à turma, já deveria estar referenciada, não é? Pelo menos. De certeza que vai precisar de um currículo alternativo...

e – Vai vai vai, porque ela não... e ela é uma miúda trabalhadora, só que ler não. Na Matemática vai fazendo, vai percebendo, mas é assim...

E – Expectativas? O que achas da turma, que expectativas tens de futuro? De certeza que vês que há miúdos que vão conseguir progredir, outros não, vai ser muito mais difícil...

e – Expectativas. Eu tenho estes dois miúdos do 2º ano, que é o 12 e a 9. O 12 vou referenciá-lo, como disse, não é só a nível emocional, mas... O 12 vou mesmo avançar, porque é assim: eu acho que, depois de esgotadas todas as possibilidades, é que devemos referenciar o menino. O 12 tem mesmo que ser e já não há... não há. A 9 é uma miúda muito trabalhadora, muito interessada. Para já não vou... Ela tem um irmão no 4º ano que é o Luís... Eu não sei se lecciona a essa turma do 4º ano...

E – Não, mas eu conheço-o.

e – Aquilo é... O Luís Martins, muito pouquinho, muito primeiro que... Mas a 9 é muito trabalhadora. A 9 irá para um Plano de Recuperação, provavelmente, está no 2º ano. Expectativas, pois, o grupo do 3º ano faz-se um grupo muito bom. Tenho aqui uns três alunos, quatro que se fazem bons alunos. Noto que a nível da Língua Portuguesa, na leitura, eles precisam imenso de aaa...

E – Trabalhar mais...

e – Sim. Há miúdos que ainda dão muitos erros, mas vamos trabalhando conforme podemos. Também não podemos... tentar...

E – Em termos do trabalho que realizas cá dentro da turma. Referiste há pouco que quando uns se despacham mais depressa tens sempre...

e – Ou ajudam, fazem trabalho de pares. Tenho os ficheiros, para não estarem... porque se não os miúdos que por não estarem a fazer nada, depois distraem-se logo com a conversa, ou ajudam o colega. Trabalho de pares. Ou têm uns ficheiros que já sabem... com actividades em que acabou e eles até gostam de fazer e gostam de ...

E – Isso é muito utilizado no MEM... Tu não utilizas?

e – Não, mas eu conheço.

E – Sim. E então dentro da tua sala, podes dizer que tens um modelo...

e – Eu, eu tenho muitas ideias aqui para a sala. Só que eu tenho uma caminhada e ainda tenho várias etapas e ainda não cheguei à etapa de... tê-los numa mesa, os ficheiros e eles... espero que daqui a dois meses eles sejam autónomos. Acabou a actividade e... E eu também como estou sempre em cima deles e não sei quê, ele acabou e acabou por passar mais exercícios no caderno.

E – Sim, sim.

e – Porque nós tentamos. Tenho uma visão, sei o que é que pretendo com esta turma. E no âmbito do PCT tenho lá tudo muito bem planificado, tenho aquela visão e aquela expectativa em relação ao trabalho que pretendo desenvolver e o que espero dos miúdos. Mas com várias etapas. Porque não se pode querer que eles num mês tenham... primeiro foram trabalhadas as regras, saber estar na

sala de aula, ser autónomo, ter métodos e regras de trabalho... E o cadernão foi uma luta! Eles não sabiam o que era o cadernão! Agora já conseguem pôr Matemática, já sabem e conseguem passar o que é a caneta, sabem o que é para fazer a lápis. Ou seja, isto tudo, não é numa semana. Leva aaa...

E – Treino, tempo.

e – Exactamente! Já sabem que podem ir buscar o dicionário sem pedir mil vezes à professora! “professora, posso ir buscar o dicionário?”, já sabem que têm ali as regras, podem ir buscar as regras, sempre que precisarem. Estás a perceber, Beatriz? Todas estas coisas...

E – Levam tempo para eles adquirirem.

e – Exactamente. E não podemos... porque foi muita mudança de uma só vez para eles.

E – Praticamente, eles não tinham nada disso que estás a dizer.

e – Pois, exacto. Foi muita mudança para eles. Ou seja, o próprio funcionamento da sala, sem haver confusão, sem haver barulho, sem haver empurrões. Na primeira vez que foi para ir buscar o dicionário levantaram-se todos! Calma! Voltou tudo para o lugar! Vai um de cada vez buscar o dicionário. Estas coisas todas...

E – Então em termos de quotidiano de sala de aula, estão muito melhor do que o que estavam.

e – É assim. E depois é, eles têm a noção, já vão tendo a noção que o Estudo do Meio tem um horário, conhecem o horário, da Área de Projecto, eu não sei se eles já tinham ouvido falar da Área de Projecto, sabem o que é a Área de Projecto, sabem o que é que estão a trabalhar. Se alguém lhes perguntar, eles tem a noção. Aaaa... Acho que as coisas aos poucos vão.

E – Então o dia-a-dia da tua sala, como é que tu podes descrevê-lo?

e – O dia-a-dia... Eu acho que o período da manhã corre como eu planifico. O período da tarde, porque o 13 já não quer fazer, porque o 12 já fica, já fica aaa, a seguir ao almoço. Mas está a correr, está a correr também.

E – E tu usas algum... Portanto, tens momentos da sala? Por exemplo, há professores que fazem o momento da leitura, o cantinho da leitura...

e – Não, não tenho o cantinho da leitura, mas lemos todos os dias. Temos leitura todos os dias aaa. Temos, tenho também aqui a mesa com os materiais de matemática que eles também alguns não conheciam e agora já... conforme vamos explorando... eles já sabem e eles próprios pedem para aaa...

E – Para mexer.

e – Mas não tenho cantinho da leitura porque fazemos leitura no Estudo do Meio, na Língua Portuguesa, fazemos leitura na Área de Projecto. Está presente.

E – E que estratégias de ensino-aprendizagem é que utilizas mais? Portanto, fazes com certeza o ensino directo, não é?

e – Sim, faço ensino directo, individualizado aaa, tento dar a matéria, por exemplo Estudo do Meio, ainda hoje estivemos a dar aaa a classificar as palavras quanto à classificação da sílaba tónica, penúltima, antepenúltima, última... para eles é uma dificuldade! Estivemos, eles próprios com as palavras, divididas em sílabas, tentar perceber “então quem é o último? Quem é?”. Ou seja, tentar fazê-los vivenciar, por exemplo, os sistemas do corpo humano, o facto de eles verem ali os intestinos [aponta para o boneco], porque aquilo é tudo muito subjectivo e ali conseguem. Vendo PowerPoint, faço muitas aulas com PowerPoint que eles gostam, sim. Gosto muito, eu também sou muito aaaa, ponho muita coisa no cadernão. Ou seja, em vez de ser tudo muito escrito, escrito, escrito. Vamos dar o sistema digestivo, então vamos pôr, vamos colar o intestino. Eles gostam. Eu acho que com estas vivências eles absorvem muito mais matéria do que se for uma coisa muito mais expositiva, porque se eu me puser a ler o livro de Estudo do Meio... já aaaaa... e assim tento arranjar sempre uma história. Por exemplo, quando foi do sistema digestivo, foi a história do feijão como é que, o que é que o feijão andou, e passou pelo tubo comprido que era o esófago... isto para os miúdos, ainda hoje não se esquecem “então o que é que passou o feijão?”. E é assim, eu também gosto muito de brincar com eles. Eles já sabem o que é para brincar e gosto muito de, de... fazer... como é que é, descer ao nível dos miúdos. E acho que é muito importante. Não chegar aqui e dizer “vamos dar o sistema digestivo. Aqui temos a boca e passa por aqui...”. E aquilo para os miúdos, não, não se pode.

E – Exacto.

e – E eles fartam-se de rir. E é assim, o importante é cativar a atenção deles e se eles estiverem a gostar do que estão a ouvir, absorvem tudo. Agora se eu disser “Vamos ler, abrir o livro de Estudo do Meio na página tal, vamos lá aprender o sistema digestivo. Então o que é que diz?”. Um lê, o outro não. E assim se... Basta trazer um feijão ou não sei quê... Por exemplo, agora estamos a dar a função excretora, aquilo para eles é uma... dos feijões é os rins e que é... e aquilo está a ser muito giro, eles estão a adorar. Agora dizer “ah, isso é fácil!”

E – Então podes dizer que é tua estratégia utilizar muito apoio visual e manipulativo...

e – É, é a melhor estratégia. E arranjar uma linguagem adequada à faixa etária deles. Há muitas palavras que são autênticas palavras. Porque eu a primeira vez que disse um palavrão eles: “Professora, é um nome mal-criado?” “Não!”. É tentar... o esófago e tudo... daqui de cima, de onde a comida vai, há um tubo que vai até ao estômago. A comida tem que descer. A pessoa tem que tentar assim explicar, para eles... agora o esófago...

E – Pois, o que é isso, assim dito do nada? Contextualizar, não é?

e – Eu dá-me piada... eu vou contar... Quando demos a função digestiva, disse-lhes “Agora vamos aprender as funções do corpo. Nós temos vários sistemas, o nosso corpo é uma máquina e há algumas palavras que vocês vão ficar assim, envergonhados. Mas vocês têm que se habituar a lidar com essas palavras”. E quando, por exemplo, o sistema reprodutor é o último a dar, mas já sei que aquilo vai... Mas das fezes, do sistema digestivo, deu-me uma piada, passado um dia ou dois, um foi à casa de banho e o outro veio dizer: “Professora, o 1 está na casa de banho mas está a levar muito tempo a fazer fezes!”. Ah ah ah ah.

E – Ah ah ah ah

e – Quer dizer, eles perceberam que aquilo é uma palavra que se deve dizer, mas...

E – Perceberam!

e – Ora, os miúdos perceberem o que é o dióxido de carbono...Isto é tudo muito... não é? E um põe-se com a boca [expira fortemente] “Deixa-te de mandares dióxido de carbono”.

E – Estas coisas que a educação tem...

e – É e é assim, e é adaptar às vivências de cada um, porque a mãe de um trabalha num dentista, se calhar aproveito isto, porque o pai do outro...

E – Puxas para a sala.

e – Eu deu-me piada, porque nós temos tendência, não sei se a Beatriz também tem, de guardar sempre material e coisas de um ano para o outro. Mas a sensação que eu tenho é que nunca utilizo os mesmos, porque se calhar já acrescento uma coisa, ou se calhar agora na ficha de avaliação já vou buscar o outro que tem um problema respiratório e um que tinha sempre bronquiolites, os brônquios é como uma couve-flor e trouxe a couve-flor e eles aquilo já tentam...percebes? E é tentar partir muito das vivências deles.

E – E do que eles conhecem, também. Isso é muito importante, mesmo. Pronto, da turma já me falaste dos miúdos que se salientam, das estratégias que utilizas na sala. Basicamente, das tuas práticas pedagógicas. E projectos? Aplicas, utilizas? Tens projectos para esta turma? Mini-projectos, digamos?

e – Tenho. Neste momento, projecto, projecto, são... estamos a trabalhar na área de projecto estamos a aaaa, eles escolheram... fazemos sempre leitura, vamos à biblioteca, eles fazem. Além do manual, fazemos muito leitura de obras no âmbito do Plano Nacional de Leitura. Eles escolheram uma história mais engraçada e agora vamos dramatizar, construir os fantoches. Vamos a um atelier ali na E.B. 2, 3 para irmos apresentar ao pré-escolar. É um projecto que temos neste momento, neste momento. E depois podem surgir, a nível de Estudo do Meio, mas neste momento...

E – E depois, em termos futuros, o que é que gostavas de aplicar na turma? Que projectos gostavas de fazer? Que estratégias gostavas ainda de experimentar?

e – Essencialmente eles serem autónomos e acabou um trabalho, vão buscar aquele... Não é, por exemplo, no MEM eles fazem o que querem. Aqui é não haver tempos mortos. É um bocadinho diferente do aaa...

E – Rentabilizar o tempo.

e – Exactamente. E agora na área de projecto estamos a trabalhar este projecto e penso e quero aaa, mas é essencialmente na leitura, eles próprios fizeram e reconheceram, foi discutido com eles. O que é que eles sentiam necessidade, onde tinham mais... E como eu faço, quando eles fazem leitura, eu faço todas as semanas uma avaliação, eles também fazem uma auto-avaliação. E é engraçado que bate sempre certo a auto-avaliação deles com a avaliação que eu faço.

E – São muito justos.

e – São. E serão eles próprios... agora têm noção no projecto. Já temos noção do que é que vamos trabalhar, o que é que precisamos para trabalhar, o que é que vamos fazer e depois... eles... agora terem depois já a iniciativa e lançar-lhes eu a eles a iniciativa “Então agora o que é que gostavam de fazer?”. Mas eu acho que isso ainda será para o 2º período.

E – Com esses miúdos que se destacam na turma, relativamente às estratégias. Com o 12 é muito no “dá um rebugadinho”, que foi como tu diseste. E relativamente aos outros miúdos? Quais são as estratégias que mais resultam? O que é que não resulta que tu já sabes? Com o 12, com o 11?

e – O que é que não resulta, é eu tenho, eles precisam constantemente da minha presença, eu estar sempre à volta deles e ter que estar sempre em cima deles “vá, faz isso, faz o outro”. Ando sempre à volta, sempre, sempre a interagir com eles. E aaa tento perguntar sempre, fazer as questões, participar em debate, porque assim todos participam, todos vão ao quadro aaa todos distribuem os cadernos, todos... ou seja, eles estão sempre muito... não há um que fique esquecido, nunca é preterido por aaa, não.

E – E com o 11? Como é que é quando ele vem para a sala? A professora de apoio vem?

e – Eles aceitam-no bem. Não, só tem vindo no dia em que fizeram os fantoches porque precisava de ajuda por causa da tesoura. Ele vem, deixam-no. O 11 fica ali, já sabe o sítio dele e depende da actividade. Depende da actividade. Já tem vindo também a professora de ensino especial com ele. Veio uma vez aaa. Para a Educação Física vem sempre sozinho comigo, mas eu tenho que estar sempre com ele. Tenho que estar sempre ali com ele para orientá-lo. Mas os outros aceitam-no muito bem. Eles às vezes até perguntam “O 11 não vem hoje? O 11 não...”.

E – Eles lidam muito bem com a situação da diferença?

e – Lidam, lidam. E o 11 adora os amigos, adora vir à sala.

E – E em termos de competências do 11? Daquilo que tu vês quando ele está na sala? Portanto, a motricidade é, digamos o ponto fraco dele...

e – O 11. Eu não conhecia o 11 no ano passado. Mas o 11 medicado tinha muito mais aproveitamento do que... porque não consegue estar concentrado, nem... eu neste momento ainda não consigo fazer uma comparação e dizer “olha, está melhor ou pior”. Porque ele trás as actividades numa caixa com aquele sistema que eles têm alternativo de comunicação, coloca além na turma, coloca além, senta-se e vai fazendo ele e ninguém mais lhe diz nada. Já sabe o que tem a fazer. Depois quando termina a actividade, volta a pôr, tira além da turma, porque ele sabe que aquele símbolo é de quando vai à turma e põe lá na planificação dele.

E – Em termos de pontos fortes do 11 ou do 13 e mesmo do 12?

e – Pontos fortes do 12? É a afectividade dele e é a humildade dele. Do 11, aspectos positivos, é a alegria de ele ver os colegas e isto com os outros também incute muito a diferença, a respeitar a diferença, a aceitar cada um tal qual como é e isso é muito importante. E eles nisto...

E – E dificuldades que tu sentes com a turma?

e – Dificuldades? É assim, eu gostava de dizer uma coisa. Eu estive na gestão, três anos, e tem-se uma perspectiva... quem está na gestão... é por isso que eu acho que toda a gente deveria ter essa experiência para não dizer que se está do lado de lá. Estamos todos do mesmo lado. E eu acho que o Decreto-Lei 3 foi importante, acho que veio filtrar muitos casos que não eram casos de ensino especial, mas há aqui uma coisa muito importante que não faz sentido nenhum, é nós estarmos a referenciar um miúdo à CIF, estar envolvida uma equipa de técnicos, estamos a referenciar o miúdo, porque o miúdo precisa e depois não há professor de ensino especial. Ou seja, neste momento foi colocado um professor, foi-me dito hoje, que no agrupamento que o professor tem uma hora para a E.B.1 de Castro Marim. Ou seja, meia hora para o 13 e meia hora para a 9, que é um caso que está ali na colega. Isto é uma palhaçada! Então para que é que estamos a referenciar meninos para o 3? Para quê? Isto tem que mudar! O professor de ensino especial é muito importante. O papel do professor de ensino especial é ajudar o professor titular de turma a aaa na planificação, na execução das actividades e dar o apoio específico àquele aluno. Não serve de nada referenciarmos no 3. Porque assim não temos esse trabalho.

E – Agora, para finalizar, se quiseses acrescentar mais alguma coisa, outras informações, receios, sugestões, constrangimentos, vivências...

e – Tenho para acrescentar sim. Constrangimentos aaa as leis existem, mas para elas terem a medida eficaz, ou seja, para terem uma implementação eficaz, temos que ter recursos. E neste caso eu estou a falar das equipas de apoio de cada agrupamento, os técnicos especializados, os psicólogos, os terapeutas... Não é só no papel que devem existir. Devem estar no terreno para ajudar os professores. Eu estou neste momento a conseguir trabalhar aqueles que têm possibilidade de ir a uma terapia particular, quer seja um psicólogo ou uma terapia da fala. Há um paralelismo, um trabalho todo feito em parte com o técnico, não é?

E – Hum, hum.

e – Trocamos impressões e isso é necessário. Agora, quem não tem possibilidades, vai ao centro de saúde de Vila Real de Santo António. A colega psicóloga está lotada de casos e é o país que temos. E isto atrasa e a escola inclusiva temos que pensar duas vezes. Queremos uma escola inclusiva, mas temos que pôr as peças todas do jogo. Não é escola inclusiva só para o professor titular. Porque não é só da boa vontade. Cada vez mais temos a sociedade cheia de casos, são os divórcios, são os miúdos que passam cada vez mais tempo na escola, é a alimentação que se calhar também tem muito a ver, é o portátil e é a Playstation que eles passam muitas horas... Estas variáveis todas... A escola está diferente. A escola já não é a mesma escola que havia antigamente, que era há 10 anos atrás ou 20 anos ou a dos tempos dos nossos pais. E o professor titular não pode fazer face à turma. Não pode ser pai, psicólogo... às vezes somos isso. Não pode ser professor, um tutor... Eu acho que... nós, devia-se dar muito mais atenção ao ensino especial e pôr realmente, não digo em cada escola, mas em cada agrupamento a tal equipa que vem referida na lei e dotar as escolas com os técnicos competentes para se fazer o despiste e não é só o despiste. É depois fazer o acompanhamento do percurso escolar dos miúdos. Porque se não, o que é que temos? Que expectativas é que damos aos pais destes miúdos e a estes miúdos? Damos umas expectativas e depois não há apoio. Como o caso do 13. Eu não consigo fazer mais. Que expectativas? E depois o que é que

acontece daqui para a frente? O miúdo começa-se a desmotivar, vai para o 2º ciclo então... E é assim. É tudo muito bonito no papel, nós referenciamos, mas depois?

E – Exacto, então em termos de educação inclusiva, na tua opinião, ainda há muito a percorrer?

e – Há muito, muito a percorrer. E às vezes se houvesse mais este apoio, esta intervenção dos técnicos, se calhar os pais também precisam às vezes... têm aquele modelo, tinham idealizado aquilo para o filho mas o filho não é aquilo que eles querem e eles não aceitam... Há todo um trabalho que tem de ser feito que...

E – E isso tu achas que acontece com algum miúdo da turma? As expectativas dos pais não correspondem às capacidades dos filhos?

e – Neste momento não me parece. Não, mas acontece sim a nível do ensino especial. Eu não digo retirarem os miúdos da sala. Eu concordo muito bem com a unidade de ensino estruturado que é para aqueles miúdos, casos autistas, que têm aquela especificidade e que têm que trabalhar naquele ambiente, mas realmente, eles estão habituados aos professores que vêm à sala, estão habituados ao professor de apoio, à professora de inglês, estão... mais uma pessoa na sala não.... E era é muito importante ou se não assim não...

E – É mais difícil o trabalho do professor do regular quando não tem esses recursos, não é?

e – Por exemplo, eu há bocado estive a dizer à Beatriz. O meu 12, eu sei que há ali qualquer coisa, que bate no clínico, já não estamos no emocional, mas no clínico. O 12 deve ter um QI... Mas precisa de intervenção, precisa de relatórios médicos para ver realmente o que se passa. E é assim, eu não posso pegar no menino e levá-lo ao médico de família porque eu não tenho horas para isso. Não é a questão de eu disponibilizar horas. É que quando eu saio daqui o médico de família já não está ali. Está a perceber, Beatriz?

E – Sim, sim.

e – Eu estou disponível sempre, eu abdiquei do meu apoio ao estudo, aliás já falei com a direcção para as duas horas de apoio ao estudo que a professora dá, para vir dar apoio ao 12 e à 9 porque eu sinto que eles tendo mais duas horas por semana é mais isso.

E – Hum, hum, mais uma ajuda para eles. Então esses são os teus principais constrangimentos e as tuas vivências...

e – Exactamente. E é um agrupamento com estas características que tem o agrupamento de Castro Marim, com os casos que temos na E. B. 2, 3, nas escolas, aqui em Castro Marim miúdos que estão ao abrigo do 3. Na Junqueira, que eu sei porque no ano passado estava na direcção e conhecia os casos, temos um professor de educação especial com 22 horas... desculpa 20 horas... acho que os professores de ensino especial...

E – 22 horas

e – 22. Desculpem, o professor de ensino especial depois tem de ter horas para depois tratar dos processos, ver as referenciações...

E – Esse tempo está todo incluído no seu horário. Eles têm que dar apoio às turmas

e – E depois têm a componente não lectiva.

E – Exacto. Onde é que está a minha componente não lectiva? Eu às vezes sinto a necessidade de falar com o técnico. Ainda hoje tive um bocadinho com a psicóloga do 13, reunida fora do meu horário, porque eu não sei como é que hei-de agir em determinadas situações. Ele tem umas características específicas e eu não sei, eu não tive formação para isso, nem tenho que ter. Eu não sou terapeuta ocupacional, nem terapeuta da fala, nem psicóloga. Sou professora do ensino básico. E às vezes aaaa, uma atitude pode mudar muito no miúdo.

E – E o que te aconselharam?

e – Muitas estratégias. Tivemos a ver, foi a primeira reunião. E ele ficou indignado como é que o 13 não tem professor do ensino especial, quando o ano passado foi prometido. Mas isso já foi...

E – O ano passado, terminou... E relativamente ao 13, como é que ele tem estado nas aulas?

e – O 13 é um aluno que desde o início do ano tem mostrado muitas oscilações de comportamento. Eu já conhecia o 13 de ler as actas do departamento, no princípio, de ler alguns relatórios dele. No ano passado as coisas não correram bem com o professor titular de turma e sabia o que se passava, mas não tinha a noção em sala de aula como é que ele se comportava. O 13 é um aluno que tem hiperactividade. Aliás, segundo palavras do psicólogo, está ali a roçar na deficiência mental, porque ele... os comportamentos que tem não são comportamentos adequados à idade cronológica dele. E ele é medicado. E eu já falei com o pai e com o psicólogo porque não sei até que ponto a medicação está a surtir efeito, porque este tipo de medicação, em 60% dos casos é eficaz, mas nos outros 40% não é eficaz. Ou seja, um dia vem adormecido e passa, se for preciso, a manhã e eu não consigo fazer nada com o braço e a cabeça encostada, deitada. Trás os brinquedos de casa, os carrinhos e ali entretém-se. Se eu vou tirar aquilo, faz uma birra como aconteceu hoje aaa. Para trabalhar não é um miúdo que renda muito trabalho, mas quando participa assim em actividades com o grupo do 3º ano, porque ele tem uma adequação curricular e no âmbito do estudo do meio, na língua portuguesa não porque ele está a iniciar a leitura, mas no estudo do meio eu trabalho com ele alguns conteúdos do 3º ano ele participa e percebe. Mas é um miúdo que tem um comportamento... levanta-se e o 12 como também tem aquele comportamento específico, acaba por... se o 12 se levanta e faz qualquer coisa, o 13 também se levanta e vai atrás, se o 12 se põe debaixo da mesa, o 13 também faz e não sei até que ponto, se eles estivessem em turmas separadas, as coisas não correriam melhor.

E – E quais são os pontos fortes que tu achas que ele tem? E pontos fracos, menos bons...

e – Pontos fracos do 13 é não está motivado para a escola, mesmo nada. Eu acho que facto de ele ter estas características de hiperactividade em casa, uma forma de a mãe tê-lo sossegado são a PlayStation, os jogos de computador... E ele chega à escola... O que é que fiz inicialmente? O incentivo para ele realizar as actividades era fazer jogos de memória, tudo jogos educativos, no computador. 10 minutos, vais fazer isso e podes ir um bocadinho para o computador. Mas ele devora computador e devora... Escrever, quando está para fazer birra não faz, não... Eu tenho tido muita dificuldade em arranjar uma actividade que o motive. Se é pintar é porque é pintar, se é recortar é porque não sabe recortar... as próprias aulas de educação física ele isola-se do grupo. Vai apanhar, se vamos o exterior, ele vai apanhar gafanhotos. Aquela personalidade tem uns traços assim muito... ainda não consegui perceber bem... eu acho que a própria aaa... os próprios relatórios da observação dele, acho que deveriam atualizar, não está bem claro o que se passa ali realmente. Porque não é só hiperactividade. Passa-se ali mais qualquer coisa. E depois o 13 tem mais uma variável que é negativa no comportamento dele e na vida dele, que é o facto de os pais estarem separados. Dois dias dorme à da mãe, um dia dorme à do pai. No terceiro dia dorme à da avó e depois volta para a do pai e acaba por... estes miúdos precisam de determinadas rotinas... num dia dorme no sofá do pai, noutro dia dorme na cama com a mãe e isso tudo acaba por criar uma instabilidade que é especial ao 13.

E – Reflecte-se em tudo o que ele faz, não é?

e – Reflecte-se, reflecte-se bastante. Ainda hoje ele fez uma birra. Entendeu que não... E é assim, ele também tem de perceber que o 13 não é diferente. É diferente mas são todos alunos. O 13 tem de ter regas. Comportamentos, ele tem competências adaptativas, sociais no programa dele, nas adequações dele e ele tem de saber estar na sala de aula, tem de saber estar, quando toca tem que entrar, tem que saber quando é para trabalhar é para trabalhar e aaa isto tem sido um bocado um braço de ferro que eu tenho tido com ele. Segundo o que me dizem as auxiliares de acção educativa é que ele está longe de fazer o que fazia o ano passado. Acho que ele nem permanecia na sala, porque o professor não conseguia e punha-o lá fora. Eu já disse! Quando o 13 sair, eu também saio pela mesma porta. Porque eu não estou com as minhas... Ele é muito difícil.

E – Eu tenho uma vaga ideia dele no meu primeiro dia de aulas no ano passado. Ele veio para a minha turma no inglês. Eu nesse dia não consegui fazer nada com a turma. Ou ele estava a testar-me ou não sei... alguma coisa se passou. Fez uma birra enorme no

chão, depois viu que os outros achavam imensa piada àquilo, os outros riam-se e ele também continuava rindo e não se levantava do chão.

e – O 13, além de... Os alunos que têm hiperactividade são alunos que não se conseguem concentrar, daí a medicação, porque a medicação é para eles... Mas as atitudes dele não são atitudes de um rapaz daquela idade. **Tem atitudes muito infantis**, faz aquelas brincadeiras, aquelas respostas “nhaaaaaa, nhaaaa”... Há ali...

E – E depois a parte de ele trazer tanto brinquedo e se pôr ali a brincar...

e – Não, mas é normal os miúdos nesta idade trazerem berlindes, trazerem... mas as birras que ele faz ele está sempre, **ele necessita de estar sempre a mexer em qualquer coisa**. Olha eu não consigo... E eu também não sou técnica para perceber o que ali se passa, não é... Mas... **Os pais têm um expectativa muito elevada em relação ao 13. O pai comprou os manuais do 3º ano, como se o 13 conseguisse...** No estudo do Meio ainda estamos a trabalhar, **ele não escreve. Escreve uma ou outra palavra...** **estamos a iniciar a leitura**, mas **na Matemática não vai**. E ele às vezes... vai ao armário buscar os manuais dele porque ele... Ora isto tudo... O pai, inclusive disse-me que “ah, envie-me o livro de estudo do meio para casa, para ele estudar comigo”. Os pais às vezes, além dos alunos são os pais dos alunos tornam complicado. Eu compreendo que deve ser muito difícil aaaa temos um filho... eu não gosto de utilizar a palavra diferente, mas ou porque tem uma dificuldade nesta área, ou porque tem um comportamento assim... ou seja, que sai do comportamento padrão normal para uma criança daquela idade e aaaa um dos maiores obstáculos que nós temos, que eu tenho sentido desde que estou a trabalhar, são muitos pais... porque os pais têm de perceber que quando mais cedo for a intervenção, melhores são os resultados para a evolução da criança. E quando eles criam estas expectativas em relação aos filhos, essas expectativas são projectadas nos filhos, os filhos assimilam aquilo e é muito complicado.

E – Hum, hum... Bem, acho que está tudo... Não queres acrescentar mais nada?

e – Não, é assim, neste momento, em relação ao 13, o 13 **está referenciado pela CIE, está ao abrigo do 3/2008, a medida que tem são adequações curriculares** aaaa nós não vamos partir já para um currículo escolar próprio, porque o 13 pode ser um aluno que quando transitar para o 2º Ciclo poderá ir para um percurso alternativo ou para um CEF. **Com certeza que ele não vai conseguir acompanhar uma turma de currículo regular** e se ele for já para uma alínea e), que é um currículo escolar próprio, fechamos todas as portas que poderíamos haver para o 13 e não se pretende isso. **Com a adequação curricular, ele irá concluir o 1º Ciclo, mas não em quatro anos**, a não ser que ele... era bom! Eu espero que esteja enganada, mas não... E depois ao fim de... O que é que acontece a estes casos? Para atingirem as competências mínimas do 1º Ciclo levam cinco, seis anos aí é que ponderamos um currículo escolar próprio ou não. O 13, **neste momento ainda não tem apoio do ensino especial**. Segundo consta irá ter duas horas semanais, o que não é nada. Porque **aqui a necessidade que eu sinto mais a nível do contexto de sala de aula e do 13 e do 12, não é a organização do trabalho, porque eu sei muito bem o que é que o 13 é capaz de fazer, o que ele vai fazer**, porque eu tenho as coisas organizadas... É assim... **é alguém, um adulto estar sentado ao lado dele e “faz”**. Porque **a partir do momento em que eu saio de perto do 13, ele já está no chão do outro fazendo nananan**. E eu não posso estar sentada o dia inteiro com ele. Ou seja, **o 13 rende, no período da manhã que estou sentada com ele 40 minutos, 20 mais 20 ao pé dele. E no período da tarde meia hora, 15 mais 15 minutos sentada ao pé dele**. E já estive a falar com a direcção, não sei até que ponto eu tendo uma tarefaira, que são aquelas auxiliares, por causa do 13 e do 12, pelo menos para estarem ali com ele. Eu dou o trabalho, elas não vão dar apoio, não vão explicar matéria nem nada, mas “faz!”

E – É um incentivo.

e – É um incentivo. **Ele não tem autonomia para eu “olha agora vais fazer isto” e levanto-me e quando venho está feito**. Não. Não tem.

E – Não é capaz?

e – Não é não ser capaz, é **não tem disponibilidade para, não está motivado para** e o facto de eu não estar com ele, vira as costas ao trabalho. E isto tudo em termos de rendimento de turma, a turma é reduzida, reflecte-se porque acabo por estar menos tempo com os outros aaaa, todos requerem... o 13... tenho dois miúdos com plano de acompanhamento e precisam de ensino individualizado, como a 9, **mas 9, eu explico-lhe, estou ali, mas não preciso de estar ao pé dela**. Eu sei que se virar as costas ela faz aquilo que eu lhe disse. Agora... o... não está em termos de aprendizagem mas está em termos de saber estar na sala de aula e de fazer. E é mais esse... vamos ver... agora para a próxima semana vou ter uma reunião com o psicólogo e com o pai para falarmos da adequação curricular, porque eu tinha falado com o pai da questão do... tendo uma adequação curricular no 3º ano ele não iria atingir as competências, iria ficar retido e eu até acho que ele deveria ter ficado retido no 2º ano, porque se ele estivesse agora numa turma do 2º ano, fazia bem o 2º ano, mas...

E – vai ser mais difícil?

e – vai ser, mas entretanto a adequação curricular não tem de ter necessariamente os conteúdos do 3º ano. O que é que acontece? **Ele irá este ano trabalhar alguns conteúdos do 3º ano do Estudo do Meio, da Matemática não porque ele está longe de chegar lá. Para o ano ou não transita este ano, depende do que correr as coisas, irá ou não para o 4º ano e vai ter sempre um atraso em relação aos outros. E não sei quando é que ele irá concluir, atingir as competências mínimas do 1º Ciclo.**

E – Então as maiores dificuldades dele estão na Língua Portuguesa, porque ainda está na fase de iniciação...

e – A escrita tem aquela... ele até... aquilo que aprende ele consegue... e não tem, **não lê fluentemente, não lê aquelas palavrinhas**, não é um miúdo que agente senta e... aaaa O próprio discurso dele “aaaprofessaaaarra, maniiiiiaaaa”, **não tem uma postura**, ele não houve um dia que me lê-se... **eu faço-lhe as frases, trago frases desordenadas, trago imagens para ele colar palavras, tento arranjar estratégias percebes, mais lúdicas e não...** O 12, por exemplo, senta-se ao pé de mim, pode ser a maior asneira possível, pode ser bota e ele diz aaa... tapete e ele diz capacho, mas o 12, quem o vê, ele está bem escrito. O 13, **tudo o que faz parece que lhe estão apontando uma arma e aquilo é um sacrifício**. Eu acho que a escola não lhe diz nada mesmo.

E – Um trabalho que poderia ser feito com ele era de incentivá-lo e motivá-lo...

e – Mas, como é que eu o motivo? Hoje foi o culminar... Eu tenho-lhe deixado ele trazer os brinquedos, os carrinhos “vais fazer isso, depois brincas” e aaaa a determinada altura, quando não cumpre o acordo que foi estabelecido, ele é igual aos outros e os outros também dizem “se ele trás então eu também posso trazer”. Hoje tive que guardar tudo e disse “2ª feira vou entregar isto ao teu pai, porque nós combinámos isto e tu não estás a fazer, acabou”. É assim, também se cedemos muito... não pode ser. E ele percebeu muito bem, já lhe passou. Não quis ir ao intervalo nem nada.

E – É, ele sabe bem quando está a fazer as coisas erradas.

e – Sim, e a nível do regime educativo especial do Decreto 3, eu acho que nós devemos primeiro esgotar as hipóteses todas antes de partir para um currículo escolar próprio. **O 12 vai ser um currículo escolar próprio**. Quem o conhece e trabalha com ele vê que dali... O 12 é um caso clínico, não é... mas acho que se deve sempre tentar outras medidas mais leves e depois então... que é o caso do 13. Estamos a tentar ver uma adequação e com certeza irá aparecer uma retenção, que ele não tem nenhuma, depois irá aparecer uma segunda retenção e aí é que se avança... a não ser casos como aqueles miúdos que tem o síndrome de Asperger ou que têm... casos mais, em que partimos logo para... É assim. Eu acho que o 13 **precisa de se trabalhar muito as competências sociais**, acho que **é prioridade**. Mas para isso eu precisava de ir com ele à sala. Eu por exemplo digo-lhe para ele ir a uma sala “vais fazer isto, pedir isto à professora” ele não vai.

E – Socialização.

e – É isso. Essa... precisamos trabalhar imenso isso. Mas para isso eu tinha que ter disponibilidade e eu não tenho, os meus alunos não têm autonomia para eu sair da sala e deixá-los. Daí eu achar ser importante haver uma pessoa, uma tarefaira “olhe, vá lá com ele ali à...”. Porque ele sabe as regas da sala, tanto que estava dizendo “Professora, olhe o 12 não cortou as unhas”, “Olhe professora, olhe lá o que o 12 fez”. Eu não sei... Parece que tem duas personalidades. Faz-me confusão... Não consigo perceber ali aquele comportamento. E acho que... tem havido também... o papel do psicólogo que o acompanha aaa eu tenho reunido várias vezes com o psicólogo, também o ano iniciou agora, tem sido importante para agente trocar umas impressões e para falarmos, e o psicólogo com os pais, eu com os pais...

E – Apesar de eles estarem separados consegues falar com eles?

e – Não, não, no outro dia chamei os dois. E o encarregado de educação é o pai, quando ele está com a mãe e passa-se algum problema pontual, telefono à mãe “olhe mãe, o que é que se passou hoje? Ele não dormiu, não fez, não aconteceu?”, quando, a nível da situação escolar do aluno, para assinar documentos... é o pai que é o encarregado de educação. Ora isso tudo acaba por ser... “13, com quem estiveste hoje?” “Com o pai” “Hoje com a mãe”, o miúdo anda ali num pingue-pongue... Mas o 13 só fala do pai.

E – Ele demonstra maior afectividade pelo pai?

e – Eu não sei... o pai vai com ele ao futebol, o pai se calhar tem mais... não sei...

E – O que é que eles fazem? Os pais dele?

e – O pai é GNR e a mãe é trabalha num comércio em Vila Real, numa loja. E depois há outra coisa. O 13 vem às 8 da manhã para o Sapal Verde, está até às 9 ali no Sapal Verde que é a instituição que do prolongamento, do ATL, vem para a escola, depois sai daqui e vai outra vez para o Sapal Verde porque a mãe só sai às 7, só nos dias em que o pai sai mais cedo é que... ora o miúdo precisa de extravasar energias, e de descanso e isto é muito complicado. É a escola que temos, é a escola que querem e acho que temos que pensar mais tempo nos miúdos. Mesmo os do 4º ano precisam de brincar. Os miúdos precisam de... Eu contra mim falo. Os pais, antigamente a mãe tinha disponibilidade, estava em casa, a escola acabava às 3. Os pais trabalham, mas... é assim.

E – Olha Isabel, muito obrigada pela tua disponibilidade, aaa pronto, pelo tempo que despendeste para a minha entrevista, para o pré-projecto e futuramente para o pré-projecto.

e – Sim, estou sempre disponível, e naquilo que precisares. É assim, estamos sempre a aprender e aaa acho que a nível destas crianças com necessidades educativas especiais evoluímos bastante estes últimos anos. O facto de aparecerem estas unidades de ensino estruturado, o 3/2008 que veio filtrar casos que estavam ao abrigo do regime antigo que não eram, mas aaaa se o 3 existe e se existem as tais equipas acho que já tinha referido à bocadinho na entrevista, se existem as tais equipas, as escolas precisam de ter os elementos nessas equipas, se eu tivesse aqui na escola o psicólogo, a terapeuta que falta ali na equipa, ou... as coisas se calhar... o 12 só tem consulta em Dezembro... o 12, quando é que será referenciado? Isto tudo para uma criança, é meio ano escola é muito. É meio ano escolar. Requer da minha disponibilidade de fora do meu horário ir-me encontrar com o psicólogo, está bem que temos 25 horas de componente lectiva e outras tantas de componente não lectiva, mas aaa supostamente é para planificações e há muitos mais. Eu peço ao psicólogo “quero que venha à minha sala observar o comportamento do 13”, mas ele não tem possibilidade, porque ele trabalha é no privado... tem o horário dele e compreendo perfeitamente. Se houvesse psicólogo na escola ele vinha à minha sala e se calhar eu estou a contar isto mas a Beatriz conhece os alunos, está a ver e está a situá-los, mas se calhar outra pessoa, não é que não acredite em mim, mas se calhar é... extrai pormenores que a mim me passam despercebidos e é importante para a avaliação daquela criança. Aaaa temos uma escola cada vez mais inclusiva. Temos. Graças ao esforço dos professores e às vezes dos auxiliares, porque os pais às vezes ainda têm aquela mentalidade de despejar o menino e a escola que os ature. Vamos caminhando a passos... curtos. Mas acho que....

E – Estamos no bom caminho, então...

e – Eu acho que sim, eu acho que sim.

E – Ainda está meio nublado, mas as coisas vão-se definindo...

e – É assim, temos um rumo, o problema é o veículo para lá chegar. Um rumo temos, agora vamos ver como é que lá chegamos.

E – Ok ***, não te empato mais.

e – Felicidades!

E – Obrigada!

Anexo 6. Grelha de análise do conteúdo da entrevista nº 1

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Perfil do entrevistado	Habilitações académicas e formações	<ul style="list-style-type: none"> • “a minha formação é mesmo ensino básico, 1º Ciclo”; • “Fiz o Bacharelato na Escola Superior de Educação de Beja”; • “há seis anos, fiz um complemento de formação para ter equivalência à Licenciatura”; • “especialização em gestão e administração escolar”; • “o ano passado”.
	Experiência profissional	<ul style="list-style-type: none"> • “Trabalhei dois anos no ensino especial”; • “Nunca por opção”; • “foi por ficar perto de casa”; • “Há 12 anos”; • “tenho estado aqui no agrupamento de Castro Marim”; • “sempre como professora titular de turma”; • “fiz um interregno de três anos”; • “estive ali a exercer funções de vice-presidente do Conselho Executivo”; • “Terminei o ano passado” [o mandato de vice-presidente do Conselho Executivo]; • “Professora de apoio de educação especial”; • “não tinha qualquer tipo de formação”.
	Envolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> • “por opção” [abdicou do lugar de vice-presidente do Conselho Executivo]; • “podia ter continuado” [no cargo de vice-presidente do Conselho Executivo]; • “precisava de voltar a ter a minha turma”; • “Para ele [o 11] vir e estar sentado a olhar para os outros não”; • “tenho pena de ele [o 11] não poder frequentar mais vezes a sala”; • “o que mais me entristece é (...), este miúdo [o 12] já há três anos que está na escola e como é que não foi já agarrado”; • “o miúdo já está desmotivado” [o 12]; • “E é isso que eu não quero”; • “que ele se desmotive com a escola”; • “que só venha fazer brilharetes para aqui”.
Perfil da turma	Dados estruturais	<ul style="list-style-type: none"> • “A turma são mais meninos que meninas”; • “a turma é reduzida”; • “Tem 15 alunos”.
	Situação de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • “é uma turma com muitos níveis”; • “tenho o grupo do 3º ano”; • “Tenho dois alunos do 2º ano”; • “mas ao nível da iniciação da leitura” [os alunos do 2º ano]; • “Estão ao nível do 1º ano” [os alunos do 2º ano]; • “O 10 é o primeiro a acabar tudo”; • “É um excelente aluno” [o 10]; • “tenho os outros que já conseguem ter um ritmo mais, um bocadinho, como eu quero”; • “os meus alunos não têm autonomia para eu sair da sala e deixá-los.”
	Comportamento	<ul style="list-style-type: none"> • “Eles aceitam-no bem” [os colegas, relativamente ao 11]; • “Eles às vezes até perguntam “O 11 não vem hoje?””; • “Lidam, lidam” [quando questionada sobre se aceitam bem a diferença na turma].
	Casos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • “Dentro do grupo do 3º ano tenho a 5”; • “Tenho o 13 que está no 3º ano”; • “tem uma adequação curricular” [o 13]; • “não consegue acompanhar o programa de 3º” [o 13]; • “E o miúdo que está no 3º ano que frequenta a Unidade de Ensino Estruturado” [o 11]; • “tem neste momento dois miúdos que estão referenciados pela CIF”; • “um com hiperactividade”; • “outro com autismo”; • “tenho mais três casos complicados”; • “que para lá caminharão” [para serem avaliados].
Perfil do aluno 12	Dados pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • “o 12 é um miúdo que é (...) o terceiro ano que ele anda no 1º Ciclo”; • “uma retenção no 2º ano”; • “tem oito anos”.
	Contexto familiar	<ul style="list-style-type: none"> • “tem muito medo do Fred, que é o companheiro da mãe”; • “a mãe insiste para ele levar trabalhos de casa”; • “mas um miúdo que não globalizou a palavra menino e menina (...) não tem assunto de levar trabalho de casa”; • “E depois chega a casa, não sabe o que é, ainda apanha”; • “é do estilo [abana a mão, imitando açoites]”; • “Tem muito medo do padrasto”; • “a mãe já não tem muita paciência para ele”; • “em casa o comportamento também é assim”; • “Tem mais uma irmã”; • “que também já se nota... ali a instabilidade”.

	Nível de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • “não adquiriu competências nenhuma a nível da leitura”; • [O 12] “ele memoriza a palavra”; • “mas daí não consegue perceber que menina divide-se em sílabas e compor outras palavras”; • “Sabe contar até 10” [O 12]; • “não conhece os números”; • “não consegue quantificar”; • “não consegue fazer contagens decrescentes”; • “não consegue agrupar”; • “conta três mais quatro, um dois três quatro cinco seis sete. Qual é o sete?”; • “Não tem, não tem” [raciocínio abstracto]; • “a nível de retenção da informação, memória a curto prazo nada”.
	Comportamentos e atitudes	<ul style="list-style-type: none"> • “é um miúdo que tem uma grande instabilidade emocional”; • “O 12 é um miúdo meigo”; • [o 12 tem] “agitação”; • “não consegue estar concentrado muito tempo”; • “A própria agitação dele destabiliza o 13”; • “os outros já se conseguem abstrair”; • “mas de vez em quando (...) quebra muito”; • “é por isso que o 11 também não tem vindo muito para aqui”; • “eu acho que ele tem um perfil obsessivo”; • “ele tem obsessão por esconder coisas”; • “esconde coisas em tudo o que é dos cantos da sala”; • “Com as chaves então é...”; • “Os próprios apagadores, no final da aula, esconde-os atrás do quadro”; • “precisa muito de carinho”.
	Pontos fracos e pontos fortes	<ul style="list-style-type: none"> • “não lhe diz nada a escola”; • “É um miúdo com a auto-estima muito baixa”; • “a afectividade”; • “a humildade”.
	Expectativas e dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • “É uma oscilação no comportamento dele que não sei explicar”; • “O 12 de certeza que vai ter que ter um currículo funcional”; • “O 12 vou referenciá-lo”; • “O 12 tem mesmo que ser”. • “O 12 vai ser um currículo escolar próprio”.
Perfil do aluno 11	Dados pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • “tem uma doença degenerativa” [o 11]; • “além do autismo” [o 11]; • “É uma doença degenerativa que vai afectando (...) os movimentos” [a doença do 11]; • “retiraram-lhe a medicação” [ao 11]; • “por opção médica”; • “para não engordar (...) porque se não ainda lhe dificulta mais” [os movimentos].
	Situação de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • [quando vem à turma] “ele trás as actividades numa caixa”; • “com aquele sistema que eles têm alternativo de comunicação”; • “coloca além na turma” [num envelope que diz “turma”]; • “senta-se”; • “vai fazendo ele”; • “e ninguém mais lhe diz nada”; • “Já sabe o que tem a fazer”; • “quando termina a actividade”; • “volta a pôr”; • “tira além da turma”; • “porque ele sabe que aquele símbolo é de quando vai à turma”; • “põe lá na planificação dele”.
	Inclusão no regular	<ul style="list-style-type: none"> • “vem fazer visitas pontuais à sala” [o 11]; • “Elas [as professoras do ensino especial] nem o têm mandado para aqui [para a sala do regular]”; • “Até gosta muito de vir à sala” [o 11]; • “Quando [o 11] vem é por exemplo, numa hora do conto”; • “numa actividade na área de projecto em que estamos a trabalhar uma história”; • “numa actividade de expressão plástica”; • “na educação física”; • “todas aquelas actividades em que ele se pode inserir no grupo”; • “que eu possa também dar mais atenção” [ao 11]; • “e que ele [o 11] também possa realizar a actividade com os colegas”; • “no outro dia, tivemos a actividade do teatro do VATE. Ele foi ao teatro”; • [o 11] “adorou”; • “esteve aqui [na sala] a fazer o fantoche”; • “Esteve ali um bocado”; • “mas depois já estava muito” [agitado]; • [porque] “estávamos duas turmas”; • [havia] “muito barulho”;

		<ul style="list-style-type: none"> • [o 11] “Destabiliza”; • [a professora de Ensino Especial] “só tem vindo no dia em que fizeram os fantoches”; • “porque precisava de ajuda por causa da tesoura”; • “O 11 fica ali, já sabe o sítio dele”; • “Depende da actividade”; • “Para a Educação Física vem sempre sozinho comigo”; • “mas eu tenho que estar sempre com ele”; • “Tenho que estar sempre ali com ele”; • “para orientá-lo”.
	Comportamentos e atitudes	<ul style="list-style-type: none"> • “ele não consegue estar” [o 11, na sala]; • “Mesmo na própria sala [da Unidade de Ensino Estruturado e Autismo], ele não consegue estar”; • “Está muito agitado” [o 11];
	Pontos fracos e fortes	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu não conhecia o 11 no ano passado”; • “o 11 medicado tinha muito mais aproveitamento”; • “porque não consegue estar concentrado”; • “a alegria de ele ver os colegas”.
Perfil da aluna 5	Dados pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • “Uma miúda” [A 5]; • “já estive ao abrigo do 319” [A 5]; • “tem atraso no desenvolvimento da linguagem” [A 5]; • “a nível intelectual também está ali a roçar o patamar de um défice cognitivo muito baixo” [A 5]; • “com programa educativo” [A 5 tinha quando estava ao abrigo do 319]; • “entretanto como mudou a lei, o professor não sei, não fez nada”; • “tem terapia da fala” [A 5]; • “está a ser seguida por técnicos” [A 5]; • “veio do Rio Seco”; • “para uma turma do 2º ano”; • “ficou retida”; • “Como ficou retida no 2º, veio o ano passado para esta turma”; • “a 5 tem a terapia da fala”; • “tem o acompanhamento”; • “Só que acho que a nível da terapia as coisas não estão a resultar”; • “ela já não tem respeito à terapeuta”; • “Ela não faz nada”; • “em termos de diagnóstico clínico tem os relatórios dos psicólogos”; • “tem atraso de desenvolvimento global”.
	Contexto familiar	<ul style="list-style-type: none"> • “A 5 vive com o pai”; • “e com a avó”; • “Os pais estão separados”.
	Nível de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • “Tem muitas dificuldades” [A 5]; • “a 5 está a acompanhar o 3º ano”; • “Fiz a avaliação de diagnóstico e vi que não estava...”; • “ela é uma miúda trabalhadora”; • “só que ler não”; • “Na Matemática vai fazendo”; • “vai percebendo”;
	Expectativas e dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • “Agora na avaliação intercalar vou, com o processo todo dela, referenciá-la já para a CIF”; • “Porque ela tem, tem muitos argumentos para”; • “E não sei se não terá um currículo escolar próprio”
Perfil do aluno 13	Dados pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • “tem hiperactividade”; • “segundo palavras do psicólogo, está ali a roçar na deficiência mental”; • “é medicado”; • “está referenciado pela CIF”; • “está ao abrigo do 3/2008”; • “a medida que tem são adequações curriculares”; • “neste momento ainda não tem apoio do ensino especial”.
	Contexto familiar	<ul style="list-style-type: none"> • “em casa, uma forma de a mãe tê-lo sossegado são a PlayStation, os jogos de computador...”; • “os pais estarem separados”; • “Dois dias dorme à da mãe”; • “um dia dorme à do pai”; • “No terceiro dia dorme à da avó”; • “depois volta para a do pai e acaba por...”; • “Os pais têm um expectativa muito elevada em relação ao 13”; • “o encarregado de educação é o pai”; • “pai é GNR”; • “a mãe é trabalha num comércio em Vila Real, numa loja”; • “vem às 8 da manhã para o Sapal Verde”; • “está até às 9 ali no Sapal Verde”; • “que é a instituição do prolongamento, do ATL”;

		<ul style="list-style-type: none"> • “vem para a escola”; • “depois sai daqui e vai outra vez para o Sapal Verde”; • “porque a mãe só sai às 7”; • “só nos dias em que o pai sai mais cedo é que...”.
	Nível de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • “não é um miúdo que renda muito trabalho”; • “tem uma adequação curricular”; • “na língua portuguesa não porque ele está a iniciar a leitura”; • “no estudo do meio eu trabalho com ele alguns conteúdos do 3º ano”; • “ele participa” [no estudo do meio do 3º ano]; • “e percebe” [no estudo do meio do 3º ano]; • “Escrever, quando está para fazer birra não faz”; • “estes miúdos precisam de determinadas rotinas”; • “tem competências adaptativas, sociais no programa dele”; • “ele tem de saber estar na sala de aula, tem de saber estar”; • “quando toca tem que entrar”; • “tem que saber quando é para trabalhar é para trabalhar”; • “O pai comprou os manuais do 3º ano, como se o 13 conseguisse...”; • “ele não escreve”; • “Escreve uma ou outra palavra”; • “estamos a iniciar a leitura”; • “na Matemática não vai”; • “o 13 rende, no período da manhã que estou sentada com ele 40 minutos, 20 mais 20 ao pé dele”; • “E no período da tarde meia hora, 15 mais 15 minutos sentada ao pé dele”; • “Ele irá este ano trabalhar alguns conteúdos do 3º ano do Estudo do Meio”; • “da Matemática não porque ele está longe de chegar lá”; • “não lê fluentemente”; • “não lê aquelas palavrinhas”; • “precisa de se trabalhar muito as competências sociais”; • “é prioridade”.
	Comportamentos e atitudes	<ul style="list-style-type: none"> • “desde o início do ano tem mostrado muitas oscilações de comportamento”; • “No ano passado as coisas não correram bem com o professor titular de turma”; • “os comportamentos que tem não são comportamentos adequados à idade cronológica dele”; • “Trás os brinquedos de casa”; • “os carrinhos”; • “ali entretém-se”; • “Se eu vou tirar aquilo [os brinquedos]”; • “faz uma birra”; • “se o 12 se levanta e faz qualquer coisa, o 13 também se levanta e vai atrás”; • “as próprias aulas de educação física ele isola-se do grupo”; • “se vamos o exterior, ele vai apanhar gafanhotos”; • “Aquele personalidade tem uns traços assim muito...”; • “tudo acaba por criar uma instabilidade que é especial ao 13” [relativamente ao facto de dormir em dias incertos em casa da mãe, do pai ou da avó]; • “Segundo o que me dizem as auxiliares de acção educativa é que ele está longe de fazer o que fazia o ano passado”; • “Acho que ele nem permanecia na sala”; • “porque o professor não conseguia”; • “e punha-o lá fora”; • “Tem atitudes muito infantis”; • “ele necessita de estar sempre a mexer em qualquer coisa”; • “a partir do momento em que eu saio de perto do 13, ele já está no chão”; • “não tem postura”; • “Parece que tem duas personalidades”; • “só fala do pai”.
	Pontos fracos e pontos fortes	<ul style="list-style-type: none"> • “não está motivado para a escola”; • “ele devora computador”; • “Ele não tem autonomia para eu “olha agora vais fazer isto” e levanto-me e quando venho está feito”; • “não tem disponibilidade para [trabalhar autonomamente]”; • “não está motivado para [trabalhar autonomamente]”; • “tudo o que faz parece que lhe estão apontando uma arma”; • “é um sacrifício”.
	Expectativas e dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • “eu já falei com o pai e com o psicólogo porque não sei até que ponto a medicação está a surtir efeito”; • “um dia vem adormecido”; • “e passa, se for preciso, a manhã (...) com o braço e a cabeça encostada, deitada”; • “e eu não consigo fazer nada”; • “não sei até que ponto, se eles [13 e 12] estivessem em turmas separadas, as coisas não correriam melhor”; • “Eu tenho tido muita dificuldade em arranjar uma actividade que o motive”;

		<ul style="list-style-type: none"> • “ainda não consegui perceber bem...”; • “os próprios relatórios da observação dele, acho que deveriam actualizar, não está bem claro o que se passa ali realmente”; • “não é só hiperactividade”; • “Passa-se ali mais qualquer coisa”; • “quando transitar para o 2º Ciclo poderá ir para um percurso alternativo ou para um CEF”; • “Com certeza que ele não vai conseguir acompanhar uma turma de currículo regular”; • “Com a adequação curricular, ele irá concluir o 1º Ciclo”; • “mas não em quatro anos”; • “aqui a necessidade que eu sinto mais a nível do contexto de sala de aula e do 13”; • “não é a organização do trabalho”; • “eu sei muito bem o que é que o 13 é capaz de fazer”; • “o que ele vai fazer”; • “é alguém, um adulto estar sentado ao lado dele e “faz””; • “Para o ano, ou não transita este ano”; • “irá ou não para o 4º ano”; • “vai ter sempre um atraso em relação aos outros”; • “não sei quando é que ele irá concluir, atingir as competências mínimas do 1º Ciclo”.
Perfil da aluna 9	Contexto familiar	<ul style="list-style-type: none"> • “Ela tem um irmão no 4º ano”; • “que é o Luís”.
	Nível de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • “A 9 é uma miúda muito trabalhadora”; • “muito interessada”.
	Pontos fortes	<ul style="list-style-type: none"> • “eu explico-lhe, estou ali” • “não preciso de estar ao pé dela” • “Eu sei que se virar as costas ela faz aquilo que eu lhe disse”.
	Expectativas e dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • “A 9 irá para um Plano de Recuperação”.
Prática Pedagógica	Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • “O 12 (...) dou (...) tipo um reбуçado: é ir para o computador fazer jogos de memória, de concentração, se ele fizer aquelas actividades”; • [O 12] “não está o dia inteiro sempre no computador”; • “aqueles que acabam as actividades primeiro, tenho sempre uns ficheiros”; • “fazem trabalho de pares”; • “Tenho os ficheiros”; • “ajudam o colega”; • “Trabalho de pares”; • “com actividades em que acabou” [mais cedo, vai buscar]; • “e eles até gostam de fazer”; • “acabo por passar mais exercícios no caderno”; • “faço ensino directo”; • “individualizado”; • “tento dar a matéria (...) tentar fazê-los vivenciar”; • “faço muitas aulas com PowerPoint”; • “ponho muita coisa no caderno”; • “Eu acho que com estas vivências eles absorvem muito mais matéria”; • “do que se for uma coisa muito mais expositiva”; • “do que se eu me puser a ler o livro de Estudo do Meio”; • “tento arranjar sempre uma história”; • “também gosto muito de brincar com eles”; • “É, é a melhor estratégia” [quando questionada sobre se “é tua estratégia utilizar muito apoio visual e manipulativo”]; • “E arranjar uma linguagem adequada à faixa etária deles”; • “adaptar às vivências de cada um”; • “a mãe de um trabalho num dentista, se calhar aproveito isto”; • “vamos à biblioteca”; • “fazemos muito leitura de obras no âmbito do Plano Nacional de Leitura”; • “dramatizar” [histórias]; • “construir os fantoches”; • [trabalho de] “projecto”; • “tento perguntar sempre”; • “participar em debate”; • “porque assim todos participam”; • “O incentivo para ele realizar as actividades era fazer jogos de memória” [com o 13]; • “10 minutos, vais fazer isso e podes ir um bocadinho para o computador” [o 13]; • “eu faço-lhe as frases”; • “trago frases desordenadas”; • “trago imagens para ele colar palavras”; • “tento arranjar estratégias percebes, mais lúdicas e não”.
	Quotidiano	<ul style="list-style-type: none"> • “Eles não sabiam o que era o cadernão!”; • “Agora já conseguem pôr Matemática”; • “já sabem e conseguem passar o que é a caneta”;

		<ul style="list-style-type: none"> • “sabem o que é para fazer a lápis”; • “Já sabem que podem ir buscar o dicionário sem pedir mil vezes à professora”; • “já sabem que têm ali as regras”; • “já vão tendo a noção que o Estudo do Meio tem um horário”; • “conhecem o horário”; • “sabem o que é a Área de Projecto”; • “sabem o que é que estão a trabalhar”; • “lemos todos os dias”; • “agora na área de projecto estamos a trabalhar este projecto [da leitura]”; • “eles próprios fizeram e reconheceram, foi discutido com eles [a opção pelo projecto da leitura]”; • “O que é que eles sentiam necessidade”; • “eu faço todas as semanas uma avaliação [da leitura]”; • “eles também fazem uma auto-avaliação [da leitura]”; • “todos vão ao quadro”; • “todos distribuem os cadernos”.
	Planificação/ Organização	<ul style="list-style-type: none"> • “o período da manhã corre como eu planifico”; • “tenho também aqui a mesa com os materiais de matemática”.
	Desafios/ obstáculos	<ul style="list-style-type: none"> • “E isto tudo é muito difícil de gerir”; • “Há miúdos que ainda dão muitos erros” • “Noto que a nível da Língua Portuguesa, na leitura, eles precisam imenso” [de trabalhar mais]; • “os miúdos que por não estarem a fazer nada, depois distraem-se logo com a conversa”; • “eles precisam constantemente da minha presença”; • “eu estar sempre à volta deles”; • “ter que estar sempre em cima deles “vá, faz isso, faz o outro””.
	Acção futura/ Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • “o grupo do 3º ano faz-se um grupo muito bom”; • “Tenho aqui uns três alunos, quatro que se fazem bons alunos”; • “eu tenho muitas ideias aqui para a sala”; • “eu tenho uma caminhada”; • “ainda tenho várias etapas”; • “e ainda não cheguei à etapa de... tê-los numa mesa”; • “os ficheiros e eles...” [vão trabalhar com eles]; • “espero que daqui a dois meses eles sejam autónomos”; • “Acabou a actividade e...”; • “Tenho uma visão”; • “sei o que é que pretendo com esta turma”; • “no âmbito do PCT tenho lá tudo muito bem planificado”; • “tenho aquela visão”; • “e aquela expectativa em relação ao trabalho que pretendo desenvolver”; • “e o que espero dos miúdos”; • “Mas com várias etapas”; • “serem autónomos”; • “acabou um trabalho, vão buscar aquele”; • “não haver tempos mortos”; • “lançar-lhes eu a eles a iniciativa “Então agora o que é que gostavam de fazer?”” [para a escolha do tema para o trabalho de projecto]; • “Mas eu acho que isso ainda será para o 2º período”.

Anexo 7. Guião da entrevista nº 2

Tema:

Avaliação e reflexão sobre a intervenção realizada e a realizar na turma.

Objectivos da entrevista:

- Recolher informação sobre o perfil da turma, especialmente sobre mudanças que ocorreram;
- Obter feedback sobre a intervenção realizada;
- Recolher informação para caracterizar a intervenção realizada;
- Recolher informação para avaliar as consequências da intervenção realizada;
- Recolher informação para reflectir sobre as consequências da intervenção realizada;
- Recolher informação para definir caminhos a percorrer durante a intervenção a realizar;
- Recolher informação para fazer um levantamento de estratégias/ actividades a realizar.

Entrevistado:

Professora Titular de Turma

Data:

31 de Março de 2010

Bloco	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade; - Pedir permissão para gravar a entrevista; - Motivar para a entrevista; - Procurar que a entrevista se torne agradável, oportuna e pertinente; - Informar globalmente sobre os objectivos da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecimento; - Legitimação; - Objectivos da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semi-directiva; - Utilizar linguagem adequada e acessível ao entrevistado; - Tratar o entrevistado de forma educada e com delicadeza;
Bloco B Actualização do perfil e dos casos emergentes da turma	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar mudanças que tenham ocorrido nos dados estruturais e contexto familiar dos alunos da turma; - Caracterizar o actual nível de aprendizagem da turma e dos alunos 5, 9, 11, 12 e 13; - Caracterizar actualmente a turma quanto a comportamentos e atitudes, especificamente os alunos 5, 9, 11, 12 e 13; - Caracterizar as representações e expectativas do entrevistado sobre a turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dados estruturais; - Contexto familiar; - Nível de aprendizagem da turma; - Comportamentos e atitudes da turma; - Aspectos relacionais - Expectativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prestar atenção a movimentos físicos e outros comportamentos não verbais do entrevistado, denunciadores de reacções ao discurso e assunto tratado.
Bloco C Intervenção realizada	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar mudanças que tenham ocorrido no nível de aprendizagem dos alunos da turma, especialmente nos alunos 5, 9, 11, 12 e 13; - Caracterizar mudanças que tenham ocorrido nos comportamentos e atitudes da turma, especialmente nos alunos 5, 9, 11, 12 e 13; - Avaliar as actividades realizadas; - Reflectir sobre as reacções dos alunos face às actividades realizadas; - Reflectir sobre as actividades desenvolvidas na intervenção; - Reflectir sobre o papel das estratégias de aprendizagem cooperativa realizadas, na inclusão de todos os alunos da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mudanças ocorridas no nível de aprendizagem da turma e especificamente dos alunos 5, 9, 11, 12 e 13 com a intervenção; - Mudanças ocorridas nas atitudes e comportamentos da turma e especificamente dos alunos 5, 9, 11, 12 e 13 com a intervenção; - Actividades realizadas; - Atitudes dos alunos face às actividades; - Inclusão dos alunos da turma nos momentos de aprendizagem cooperativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar compreensão e abertura relativamente a estratégias adoptadas; - Fomentar a reflexão; - Salientar que as críticas construtivas são extremamente úteis para a reflexão sobre a intervenção realizada e para o enriquecimento e fundamentação da intervenção a realizar.
Bloco D Intervenção a realizar	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar as necessidades da turma e dos alunos 5, 9, 11, 12 e 13; - Recolher informação para delinear a intervenção a realizar; - Apontar possíveis estratégias e actividades a realizar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidades da turma, nomeadamente dos alunos 5, 9, 11, 12 e 13; - Dificuldades; - Intervenção a realizar; - Possíveis estratégias e actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar disponibilidade para ajudar a concretizar projectos e objectivos traçados; - Mostrar vontade em procurar solucionar as dificuldades apontadas.
Bloco E Dados complementares	<ul style="list-style-type: none"> - Dar oportunidade ao entrevistado para acrescentar outras informações que considere pertinentes; - Agradecer a disponibilidade e o contributo prestado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sugestões; - Comentários; - Constrangimentos; - Vivências; - Agradecimento. 	

Adaptado de Estrela (1994, p. 343)

Anexo 8. Protocolo da entrevista nº 2

Entrevistador (E) – Bem, antes de começar, bom dia. Quero saber se me autoriza a gravar esta entrevista.

Professora (P) – Autorizo.

E – Obrigada! Bem esta entrevista tem como principal objectivo nós ficarmos a saber que principais mudanças ocorreram no perfil da turma, em termos estruturais, por exemplo, no caso da 5 que já está ao abrigo do 3, certo? E se a intervenção que nós temos estado a fazer, as sessões, se têm dado resultados, se não, que resultados deram, e também para levantarmos pistas sobre o que poderemos fazer agora no 3º período, tendo em conta as necessidades dos miúdos. Então, se calhar para começar, falávamos das tais mudanças que ocorreram na turma. A 5 já está ao abrigo do 3...

P – A 5 já está ao abrigo do 3, o 12, tenho no início do mês de Abril a reunião para referênciação à CIF, com os dados que nós temos, com aaaa já vai fazer acho que era hoje que ia fazer uns exames médicos, já foi à consulta de pediatria e a médica mandou fazer uns determinados exames. O relatório psicológico... temos que ver porque há ali mais qualquer coisa do que aqueles testes que fizeram e o resultado dos testes. A 5 está ao abrigo do 3 com adequações curriculares que de certa medida vêm ajudar, mas não é a solução ideal. Porque a 5 nunca deveria ter ido para o 3º ano. A 5 precisa de consolidar os conteúdos do 2º ano e o facto de ter adequações não...

E – não é suficiente...

P – não se pode reduzir o currículo, o programa do 3º ano... permite fazer adequações... eu já lhe fiz, mas de qualquer forma ela, eu tenho, eu faço um trabalho diferenciado na área só de língua portuguesa. Em vez de ela trabalhar o manual do 3º ano estou-lhe a fazer fichas com casos de leitura e a insistir com ela na leitura. E ela tem... já não teve insuficiente. Teve suficiente na Língua Portuguesa porque eu fiz uma ficha de avaliação com respostas de escolha múltipla, principalmente as de interpretação e isso permitiu-lhe ela ter mais... a 5 acho que também está mais confiante. Ela também é uma aluna trabalhadora. Mas... vai ficar retida. Ela não tem condições para ir para um 4º ano. Nem pensar. O 13, ontem tive reunião com os encarregados de educação, o pai que é o encarregado de educação... está muito mais calmo. A postura dele já não tem nada a ver com o que era, mas em termos de produtividade continua só a fazer só o que lhe apetece. E também será um caso para... Mas eu acho que a turma em termos de comportamento geral está... melhorou bastante. Mesmo os pais ontem disseram que os notavam mais calmos, não sei se é da Primavera se o que é. Agora vêm para o 3º período mais agitados! Não, é assim, melhorou. O 12 é que é uma inconstante.

E – o 12 é muito instável.

P – O 12 só com medicação é que irá... acalmar. E depois o resto vê-se. Porque também esta referênciação à CIF se ficar por adequações não lhe vai servir de nada. Porque se for adequações ao 2º ano, ele está matriculado no 2º mas o portfólio dele tem fazer agrupamentos, trabalhar números até 20, as cores, aquelas palavras não consigo descer à sílaba... tudo por aí.

E – Ele continua a ter muitas dificuldades nisso?

P – Continua, continua. E na identificação do numeral, consegue contar até 20, mas depois se eu lhe puser o número 14, não consegue identificar. Ou seja, tem que partir do 1, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, escreve os números todos para depois conseguir chegar... continua sem saber a idade que tem, um dia sabe, outro dia não sabe. Um dia sabe o que é o verde, outro dia sabe o que é o amarelo...

E – Naquele dia em que fizemos a experiência com as cores, eu também lhe fui perguntando que cor é esta, que cor é esta. Só que dizia-me agora azul e passado um bocado já não se lembrava do nome

P – Já não, não, não.

E – Dizia é a cor do Porto! Parece que não retém a informação.

P – Não retém, não retém a informação. O 12 de todos os casos acho que é o mais complicado. O 11 foi-lhe alterada a medicação e já começou a vir este mês de Março para a sala, fica cá na sala, embora tenha à segunda-feira sessões de...

E – Hipoterapia.

P – Exactamente. Tem hidroginástica e hipoterapia. Tem as duas durante a semana. Mas está... se a turma estiver mais agitada, o 11 fica mais agitado. Mas o facto de o comportamento dele ter alterado, o facto de ter deixado de, naquele período ter deixado de vir à sala, passava-se o mesmo na unidade. Não conseguiam trabalhar com ele. A medicação... ele não estava a tomar nada e ele não se conseguia concentrar. É assim, a medicação provoca-lhe um aumento de peso, e entre ele conseguir fazer alguma coisa e estar... ele andava muito agitado, não era... não conseguia... e era o mesmo em casa e às vezes temos que ponderar e olha...

E – Por causa dos movimentos limitados dele...

P – Cada vez vai ficando mais... o fisioterapeuta diz que o 11 vai fazer também uma adaptação a uma cadeira de rodas, para se começar a habituar-se. A fisioterapia ajuda-o mas... é assim.

E – E a 9? Como é que ela tem estado?

P – A 9, tem uma... a auto-confiança dela muito em baixo. A 9 teve uma evolução. Lê já alguma coisa, só que eu fiz um encaminhamento para uma consulta de psicologia para descargo de consciência e eu acho que deve haver ali... porque uma criança que está há 3 anos no 1º ciclo, a batalhar o método da leitura, deveria já nem falo no funcionamento da língua, mas deveria já dominar a leitura e a escrita. E a 9 tem vindo evoluindo, só que às vezes não tem... tem medo de errar... não... aaa mas já... e depois, não podemos esquecer, associado a isto, o ambiente sócio-familiar, a mãe... é assim as vivências dela são muito poucas, a mãe não deve trabalhar nada com ela em casa, ela não frequenta as actividades de enriquecimento curricular, vai para casa. As tarefas que ela tem em casa são tarefas domésticas, ajudar a mãe nisto, ajudar a mãe no outro. E isso acaba por... o irmão a mesma coisa. O irmão também tem as mesmas coisas. E é assim. Fazemos o que podemos. Mas de qualquer forma eu fiz o encaminhamento. Tive uma reunião com a mãe e já entreguei na equipa do centro de saúde, para ser observada, para agente fazer um despiste. A 9 também tem alguma dificuldade... em que mês estamos? Aaaa não sei... vamos ver... acho que há ali também qualquer coisa.

E – Em termos de aprendizagem, no global, achaste que eles evoluíram, a turma?

P – A turma, na avaliação intercalar, desceram, a média, das notas obtidas nas fichas de avaliação, desceram. O 3º ano é um ano muito complicado, é um ano de muita... acho que é o pior ano do 1º ciclo, porque o 4º ano é acaba por ser consolidação, tem mais

um ou outro conteúdo... e não me permite consolidar como eu queria determinados conceitos nas diferentes áreas e eles é uma coisa engraçada, por exemplo, na área de estudo do meio eles estes blocos que nós trabalhamos agora dos seres vivos, das plantas, animais, sistema solar, eles adoraram isso tudo e tinham uma sede de aprender mais para além daquilo que vem estipulado no programa. E era essa a minha vontade. Só que não é possível. Porque...há muito mais. E é assim, podemos estender para as áreas de estudo acompanhado, para as áreas curriculares não disciplinares. Mas depois tenho a língua portuguesa que tenho que consolidar com eles. Por exemplo, agora no 3º período vou insistir na **insistir apresentação dos trabalhos, precisamos que eles passem para a fase de partilha em grande grupo**. Na letra, na construção de texto, que isso tudo tem que ser feito por etapas. Ainda ontem os pais diziam Ah a letra, a letra. É assim, eu não posso...é assim, apaga? Se eu me vou dar ao luxo de fazer uma cópia, não posso estar a perder tempo para eles fazerem cópias. O tempo é tão precioso que... aqueles que usavam lápis de minas também tem muito a ver com a letra pequenina, já disse, 3º período não quero. Quero lápis de carvão. Acaba por, sempre a letrelinha fica... e é assim. Agora, o grupo é muito heterogéneo. **Aquele grupo do 3º ano, sim, está com uma avaliação satisfatória**. Há alunos que já tinham feito um trabalho que eu... planeie, idealizei.

E – O 10, a 8.

P – **O 4 não acabava as coisas, o 1 muito preguiçoso, o 2 também tem aquela letra**... o problema... a impressão que me dá é que estes conceitos têm que ser trabalhados nos anos iniciais. Quando se começa a aprender as palavrinhas pequeninas que pai, não se percebe? Apaga. Fazer bem. E é assim que eles de tanto fazer, aprendem. E é assim que eu trabalho. Não é num 3º ano quando têm determinados hábitos já adquiridos, é complicado. E é assim, e quando escrevem textos enormes e fazem... é assim. A pessoa quer fazer frente a tudo, mas tem que estabelecer prioridades. Mas eu acho que eles estão, de grosso modo, estão, dos 15 alunos, **4 estão em situação de retenção. O aproveitamento é satisfatório**. E a turma vai trabalhando.

E – E esses 4 que dizes são...

P – **O 12, a 9, a 5 e o 13**.

E – E os pais estão conscientes disso?

P – Até agora sim. A minha relação com os pais tem-se pautado sempre pela aaa, eu tenho sido sempre sincera, é assim, com os pais nós temos sempre que aaa não podemos só salientar os pontos fracos do aluno, não é? Chegar um pai aqui e dizer ele não sabe fazer isto, não sabe fazer o outro, não sabe fazer o outro. Não. Olhe ele não sabe fazer isto, mas isto consegue. Não sabe fazer o outro, mas até no outro dia consegui fazer isto. E isto... Eu sou mãe! E não é? Alguma coisa há-de conseguir fazer! E eu tenho sempre, ao longo do ano tem sido sempre um jogo aberto com os pais, aberto e limpo. Olhe isto está assim, está assim. E preparando os pais. Por exemplo, ontem aos pais do 13 eu já disse. É minha intenção e da professora do ensino especial, o 3º período é pequenino, não vai haver milagres, e ele de qualquer forma, o 13 está iniciando a leitura, o que é que vai fazer para um 4º ano? A 5, o que é que vai fazer para um 4º ano? O 12 e a 9? A 9 obteve aproveitamento naquilo que trabalhou, mas no 2º ano não teve aproveitamento. O que é que vai fazer para um 3º ano? É um descalabro. Depois desmotiva-se! Temos que ponderar. Agora põe-se a questão, que os pais já estão a perguntar. Os que estão no 2º ano, eu para o ano terei 3º e 4º ano. E há dois miúdos que estão no 2º e que supostamente ficarão retidos, que não irão ficar na mesma turma. Ah e ficarão consigo? Agora põe-se essa questão. Como é que vai ser. Ah mas e se não ficar consigo já está habituado a si.

E – Pois. Possivelmente terão que ir para outra turma.

P – Pois, possivelmente.

E – E em termos comportamentais?

P – A nível de trabalho de grupo, não sei se a Beatriz também verificou, **eu acho que estas intervenções foram bastante positivas**. E eles, **o facto de eles terem o cartão, com um papel atribuído é muito importante**. Faz uma diferença imensa. E eu apliquei isso numa **actividade que tive no PNEP e a professora que veio assistir ficou parva!** Porque **ela conhecia a turma e o facto de terem o cartão do aaa**

E – Onomatopaico.

P – Onomatopaico, e aquilo correu! **Eu acho que o problema que se coloca aqui em termos das actividades que se desenvolvem no âmbito deste projecto é a heterogeneidade da turma**. Ou seja, temos que arranjar uma actividade que permita que todos participem. **Se fazemos uma actividade mais virada para o 3º ano, fica a 9, a 5, o 12 e o 13... É complicado**.

E – É realmente um desafio.

P – É um desafio muito grande. E esse desafio tenho eu todos os dias com as tarefas. Porque é impensável. O 12, quando eu estou a falar dos planetas, o 12 acaba por ouvir e acaba por... não é? Mas é muito complicado. Nas áreas de expressões, ainda se consegue atenuar. Agora nas outras áreas.

E – Pois, eu penso realmente nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa. Aí é muito complicado.

P – E depois entre os do 2º ano, níveis completamente diferentes. O 12 tem um nível e a 9 tem outro. Dentro do 3º ano, temos o grupo do 3º ano, a 5 e o 13. E é muito complicado. E depois associado a isto, ainda arranjar **uma actividade que o 11 consiga participar com os colegas sem que, sem ter só a presença, sem estar só de corpo presente**. Quer dizer, ele tem que... A turma é pequena, a turma é reduzida. Mas eu às vezes penso, pela experiência que eu tenho, 25 alunos dar só para tudo o mesmo, não tem... Isto é muito complicado gerir e... e pôr em prática. Mas **é impensável eu não fazer pedagogia diferenciada**. E associado a isto, manter o 12 sentado, o 13 concentrado aaa. A minha sorte é que a 5 e a 9 eu dou-lhes o trabalho e elas ficam. Porque se fossem... Mas a turma está muito... Eu acho que esta turma estava em bruto. Temos um diamante em bruto e agora começámos a lapidar. E é assim, a pessoa tem que fazer opções, não é? O que é que é mais importante? O que é que eles precisam? Estão-se a aproximar do 2º ciclo, falta um ano para o 2º ciclo e o que é que, que competências é que eles têm que desenvolver, em aaa. Porque é impensável a pessoa.... Porque foram 2 anos de trabalho em que acho que não ficou nada... não sei... é assim. A 9 era uma boa aluna... o que vale é que eles têm capacidades. E depois associado a isto é a personalidade de cada um.

E – É isso! Porque parece que desenvolveram uma estratégia de trabalho... alguns miúdos **eram tão individualistas, egoístas**.

P – Muito! Agora por exemplo, **o 6 funciona com a 9, orienta-a nas actividades dela, não, lhe dá a resolução dos exercícios, mas olha tens que fazer isto, tens que fazer outro. Esta estratégia é boa. O 10 com o 13 também funcionou bem, o 10 com o 13**. Agora no 3º período vou mudar outra vez... **Estes papéis da tutoria são muito importantes e nunca pensei que surtiram tanto efeito na turma. O facto de verificarem o trabalho uns dos outros, corrigir os erros, ajudou-os muito na sua própria escrita. Eles já não lhes dão a**

resolução dos exercícios. Agora esforçam-se por explicar e orientar sobre o que têm que fazer. É muito diferente e funcionou muito bem. E tem sido.

E – Achas que as sessões que nós realizamos, em termos da aprendizagem dos alunos... notaste que teve algum benefício? Prejudicou?

P – Prejudicar nunca prejudica! É assim, em termos da aprendizagem, nós tentámos planificar... Pois, eu acho que é sempre um benefício, uma mais-valia. Nós experimentámos várias coisas, aqueles dos trabalhos de pares, o facto de verificarem o trabalho um do outro, agora esta última da expressão plástica, da matemática. E há outra coisa que eu também noto neles. Eles não sabe, desistem logo. Não têm espírito de aventureiros. Não são persistentes. Ah não! Eu não consigo não.

E – É mais fácil.

P – É, é mais fácil. Mas eu acho que tem corrido muito bem.

E – Notas então que as principais mudanças são a nível de comportamentos e atitudes?

P – De comportamento, em grupo, respeito pelo outro, não querer só trabalhar com aquele colega mas não se importar de ter...

E – De variar.

P – Exactamente, de variar. O saber ouvir, incentivar. Já sabem o que é incentivar!

E – É verdade! Já sabem! Pelo menos acho que com os exemplos têm chegado lá!

P – É! É assim, a pessoa tanto bate na pedra que a pedra há-de ter mudado de forma, não?

E – Eu também reparo que eles, é a tal coisa, partilhar ideias e darem a conhecer ao outro ainda não.

P – É. Eles estão numa fase, ainda tem que ser mais trabalhado. É, não conseguem ainda... Temos esta questão, o que é que tu achas? Eu acho isto, eu acho isto. Então pronto. Vamos chegar a um consenso. Não. Eu acho que é a primeira fase de eles interagirem em grupo e depois temos que passar à fase de... se calhar passará por aí no 3º período, arranjarmos uma estratégia que cada um tenha que partilhar obrigatoriamente as suas ideias. Se calhar por exemplo, uma construção de uma história, um diz onde se passa a história, o outro diz quais são as personagens para a história, o outro diz o início e o outro diz o fim. Digo eu. Que tenham todos, todos são importantes para...

E – Para o produto final. Todos têm que dar o seu contributo. Eu acho que sim. É uma boa estratégia. Mas aí está o tal desafio, como é que vamos fazer isso com os outros alunos?

P – Se for assim na oralidade e um outro passar por escrito, já podemos pôr a 9 num grupo, o 12 noutro e o 11, no aproveitamento, arranja uma personagem para a história, porque ele, histórias ele tem... Eu até tenho ali, por acaso ainda não apliquei, vou-te mostrar, tenho uns cartões com as várias fases da história. Local, depois tem a floresta, um barco de piratas... e aquilo nós distribuímos acaba por limitar, mas eles também podem descrever. Depois vemos.

E – Nós damos o sítio, a acção, o personagem principal, o herói, a personagem má.

P – E por exemplo podemos fazer isso e para a matemática em vez de serem eles a resolverem situações problemáticas, cada grupo pode criar uma situação problemática, os dados, não é? O que é que vamos fazer? Um diz um número, o outro diz que coisas é que tratamos, passam a situação problemática para o papel e depois, a segunda parte, é resolverem os problemas uns dos outros. Mas com... para eles não dizerem que a menina comeu... tem 5 ovos e partiu 3. Não pode...

E – Exacto, tem que ser para melhorar. As actividades que temos feito nas sessões, achas que estão adequadas?

P – Sim, estão! Então, planificamos, estão.

E – Achas que esta parceria da planificação em conjunto e da reflexão... tem-te prejudicado ou não?

P – Não. Eu acho que as pessoas têm que entender que... não podemos trabalhar só... a escola está cada vez mais aberta à comunidade e o professor tem que cada vez estar mais, a partilhar mais com os pais, com os auxiliares, com os professores das AEC's, neste caso, não estás como professora das AEC's, estás a fazer um projecto aqui na sala e nós temos que partilhar, não podemos estar fechados, não é? A partilha, só ganhamos, não é? Aaa E eu sempre fui de partilhar, ouvir, a pessoa está sempre a aprender, não é? E por muito que conheças a turma, aaaa é sempre bom nós... olha eu acho que é assim... não quer dizer que eu tenha mais sabedoria ou que tenha mais... mas sempre dou uma dica. E tu também tens dado dicas também em relação... olha então fazemos assim, experimentamos assim... Eu acho que sim, que tem que ser. E parte mesmo por aí. É o mesmo que nas Actividades de Enriquecimento Curricular. Para haver uma articulação, como? Como é que pode haver articulação se não partilharmos, se não discutirmos? Não é? Tem que haver... Não é numa reunião formal, num encontro informal às vezes... é mais importante um encontro informal de 10 min do que uma reunião que estão 30 pessoas como eu acho que é impensável fazer reuniões assim com os professores titulares e não é produtivo.

E – Achas que estas intervenções que nós fazemos contribuem de algum modo para a inclusão de todos os alunos, uns com os outros?

P – É assim, na minha turma, a inclusão existe e nós quando as planificamos, planificamos sempre para todos. E tanto que o nosso maior obstáculo, ou o nosso maior desafio é arranjarmos uma actividade para que todos possam participar sem que nenhum fique desmotivado. Não é? Este acho que tem sido o maior desafio.

E – Sem dúvida.

P – Porque é complicado! Isto é o mesmo que pôr um Português, um Chinês e um Holandês a fazer um trabalho de grupo sobre os Maias! Mas um Português que não tenha cultura nenhuma, que nem sabe quem são os Maias! Isso é assim. Agora se fosse sobre o Cristiano Ronaldo, aí está uma estratégia adequada! Já era comum! Pelo menos o equipamento podiam fazer! Podiam não falar, mas tinham que chegar lá. Então não é? É assim, a realidade, isto cada vez a escola, cada vez surgem, as turmas têm mais estes problemas e o desafio... nós... o meu método de ensino muda de ano para ano. Foi o tempo que eu arranjava, tirava cópia de fichas, guardava, 20 fichas, guardava uma cópia para o ano que vem. Eu nunca as utilizava. Porquê? Porque cada turma é um desafio e nós estamos sempre a mudar. Os miúdos agora, por exemplo, o 12 não consegue ler, não consegue escrever. Porque é que ele... temos que arranjar através das TIC, não é? Com um sistema alternativo, porque ele conseguirá, terá que fazer alguma coisa, não é? E acho que cada turma é um desafio e é assim. E é isto que eu gosto no ensino. Está cada vez mais complicado por causa da carga burocrática que temos. Deixem-nos trabalhar, deixem os papéis.

E – Não nos liberta para estas necessidades.

P – Não.

E – Elas parecem pequeninas aos olhos de quem está por fora, mas nós sabemos bem como é.

P – É assim, era muito fácil, eu podia pôr o 12 ali sentado, o que é que queres fazer? Eu sei o que é que ele quer fazer. Pintar, fazer um jogo ou não sei quê. Aquilo era muito fácil. Estava desancadinha, não é?

E – Agora para este 3º período, como tu dissesse, é muito curtinho. As sessões que iremos fazer em princípio serão 9 ou 10, não tenho bem a certeza, mas tendo em conta as necessidades dos alunos, tanto a nível de aproveitamento escolar e das suas atitudes e comportamentos...

P – Eu acho que neste 3º período, as prioridades seriam aquilo que já falei há bocado, é eles partilharem, cada um dar um bocadinho de si para o trabalho de grupo, que está a fazer, independentemente da área. Eu vou, a minha prioridade vai ser ao nível da Língua Portuguesa, para a caligrafia, ortografia, apresentação de trabalhos. Nisso vou ser extremamente rigorosa e eles já sabem disso. Se calhar, pois não sei. Por aí. Temos que ver o que é que... dentro desse... eles já funcionam em grupo, agora passamos para a fase de partilha. Todos têm que. Se calhar, também passar por uma fase de apresentação dos trabalhos. Há um programa que é o Photoshop no Magalhães, que eles podem fazer uns PowerPoints, muito giro, acessível. Não conheces?

E – Photoshop eu conheço... É semelhante ao PowerPoint?

P – É, é semelhante, eles até podem fazer um desenho e tiram fotografias ao desenho e eles podem apresentar. Acho que podia ser, pode ser um desafio engraçado. Se calhar não numa aula. Mas pensarmos numa temática na área de Estudo do Meio.

E – Ou num mini-projecto.

P – Sim, num mini-projecto, ou numa coisa.

E – Bem, acho que está tudo. Queres acrescentar alguma coisa? Fazer algum comentário?

P – Não, eu acho que te tens dedicado bem, és muito apurada nos materiais e nas... Se calhar eu peço desculpa da minha parte se falei nalguma coisa ou assim.

E – Não!

P – Acho que as coisas têm corrido bem e é engraçado porque eles vêm bem a tua presença aqui já não é... eles já não te estranhavam, tu já eras conhecida deles, mas entra tanta gente na sala, como já tenho também observação de aulas do PNEP... já não... Quando não vem alguém é que estranham. Eu acho que sim. Eu acho que está a correr muito bem e há frutos já deste trabalho e vamos ver. Vamos ver agora no 3º período, embora sejam, o 3º período é pequenino, depois temos as provas de aferição, são dois dias que não... vamos ver. E é assim... Cada vez mais, estou ciente que nós temos que formar os miúdos e educá-los, mas eles têm que ser cidadãos responsáveis, cívicos, porque o facto de que é que serve saber a tabuada na ponta da língua e depois não sabe dirigir-se a um adulto, não sabe redigir um texto com... não é? Nós temos que deixar um bocado... ou seja, a parte dos conhecimentos específicos é importante, mas tudo o que sejam competências transversais acho que são tão ou mais importantes que... e acho que é isto que se deve trabalhar, a postura... E acho que é isto que é meio caminho andado. E acima de tudo, trabalhar o feito deles. E já as coisas estão melhores. Serem humildes, serem... cada um há sua maneira....

E – Em termos concretos, no caso do 13, achas que esta intervenção tem tido algumas... tens notado algumas melhorias, fruto dessa intervenção? Porque eu recordo-me de tu dizeres uma vez que tu ficaste surpreendida com o 13 porque ele quis fazer as coisas...

E – Não, ele gosta muito. O 13 é assim, é consoante o seu estado, a sua disposição. O pai disse-me ele quando está com o pai ao fim-de-semana ele não lhe dava medicação e agora sente necessidade de lhe dar. Daí eu ter pedido uma re-avaliação média porque a idade do 13 é outra, cresceu. E a medicação é a mesma de há 3 anos atrás e temos que... não é? Mas eu acho que sim. E neste último trabalho que nós tivemos, ele esteve muito responsável! Ele até me veio chamar a atenção que o 14 e o beltrano tinham feito na parede. Ele tem plena consciência do que é correcto e do que não é. Ele está muito mais... acho que sim.

E – O 12, naquele dia em que fomos fazer os jogos...

P – O 12, naquele jogo participou, mas ele mesmo nas outras aulas, nas actividades que eu desenvolvo no âmbito da Educação Física, ele isola-se do grupo. Só participou num jogo que fizemos além com aquela turma, 3º C. É muito complicado. Eu não sei dizer, o 12, não sei o que está por trás daquilo tudo. Estou curiosa para saber o diagnóstico, porque eu também não sei como heide... nem tenho formação para. Sei que, acho que com uma medicação aquilo acalma, mas acho que a medicação não lhe vai abrir a mente para estar aberto ao...

E – Não dá para enfiar lá as coisas... OK I.

P – Acho que não tenho mais nada a dizer, quero agradecer-te.

E – E eu também. Muito obrigada pela entrevista e por me teres dado oportunidade de...

P – Ora!

E – Trabalhar aqui, chatear-te aqui um bocadinho eh eh

P – Não! Não! Eh eh

E – E pronto.

Anexo 9. Grelha de análise do conteúdo da entrevista nº 2

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Alterações ao perfil da turma	Dados estruturais	<ul style="list-style-type: none"> • “A 5 já está ao abrigo do 3 [DL 3/2008]” • “o 12, tenho no início do mês de Abril a reunião para referenciação à CIF”
	Comportamento e atitudes	<ul style="list-style-type: none"> • “a turma em termos de comportamento geral melhorou bastante” • “mesmo os pais ontem disseram que os notavam mais calmos” • “eram tão individualistas, egoístas” • “eles já funcionam muito bem em grupo”
	Situação de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • “O 12 de todos os casos acho que é o mais complicado” • “está com uma avaliação satisfatória” • “Aquele grupo do 3º ano” • “O aproveitamento é satisfatório” • “O 4 não acabava as coisas” • “o 1 era muito preguiçoso” • “4 estão em situação de retenção” • “O 12, a 9, a 5 e o 13”
Aluna 5	Dados estruturais	<ul style="list-style-type: none"> • “A 5 está ao abrigo do 3º” • “Com adequações curriculares” • “De certa medida vêm ajudar” • “mas não são a solução ideal”
	Situação de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • “A 5 nunca deveria ter ido para o 3º ano” • “A 5 precisa de consolidar os conteúdos do 2º ano” • “Trabalho diferenciado na área só de língua portuguesa” • “Em vez de ela trabalhar o manual do 3º ano estou-lhe a fazer fichas com casos de leitura” • “A insistir com ela na leitura” • “Já não teve insuficiente neste 2º período” • “Teve suficiente na Língua Portuguesa” • “Fiz uma ficha de avaliação com respostas de escolha múltipla” • “Mas... vai ficar retida” • “Ela não tem condições para ir para um 4º ano”
	Comportamentos e atitudes	<ul style="list-style-type: none"> • “A 5 acho que também está mais confiante” • “é uma aluna trabalhadora”
Aluna 9	Dados estruturais	<ul style="list-style-type: none"> • “fiz um encaminhamento para uma consulta de psicologia” • “uma criança que está há 3 anos no 1º ciclo” • “as vivências dela são muito poucas” • “não frequenta as actividades de enriquecimento curricular” • “vai para casa” • “Tive uma reunião com a mãe” • “já entreguei na equipa do centro de saúde, para ser observada”
	Situação de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • “A 9 teve uma evolução” • “Lê já alguma coisa” • “a batalhar o método da leitura” • “mas deveria já dominar a leitura e a escrita” • “tem vindo evoluindo”
	Comportamentos e atitudes	<ul style="list-style-type: none"> • “a auto-confiança dela muito em baixo” • “tem medo de errar”
Aluno 11	Dados estruturais	<ul style="list-style-type: none"> • “O 11 foi-lhe alterada a medicação” • “vai fazer também uma adaptação a uma cadeira de rodas”
	Comportamentos e atitudes	<ul style="list-style-type: none"> • “se a turma estiver mais agitada, o 11 fica mais agitado”
Aluno 12	Dados estruturais	<ul style="list-style-type: none"> • “esta referenciação à CIF se ficar por adequações não lhe vai servir de nada”
	Situação de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • “números até 20” • “palavras não consigo descer à sílaba” • “continua a ter muitas dificuldades” • “na identificação do numeral” • “consegue contar até 20” • “não consegue identificar” • “continua sem saber a idade que tem, um dia sabe, outro dia não sabe” • “outro dia sabe o que é o amarelo” • “Um dia sabe o que é o verde” • “não retém a informação”
	Comportamentos e atitudes	<ul style="list-style-type: none"> • “é uma inconstante” • “é muito instável”
Aluno 13	Situação de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • “em termos de produtividade continua só a fazer só o que lhe apetece”
	Comportamentos e atitudes	<ul style="list-style-type: none"> • “está muito mais calmo” • “A postura dele já não tem nada a ver com o que era” • “ele esteve muito responsável”

Intervenção realizada	Benefícios observados	<ul style="list-style-type: none"> • “eu acho que estas intervenções foram bastante positivas “ • “Faz uma diferença imensa” • “Estes papéis de tutoria são muito importantes, nunca pensei!” • “Arranjar uma tutoria para quem é mais agitado, acalma essa pessoa e a ajudar a outra” • “uma mais-valia” • “eu acho que tem corrido muito bem” • “as principais mudanças são a nível de comportamentos e atitudes” • “comportamento” • “trabalho em grupo” • “respeito pelo outro, pelo que o outro pode ensinar” • “não querer só trabalhar com aquele colega mas não se importar de ter de variar” • “O saber ouvir” • “incentivar” • “Já sabem o que é incentivar” • “Eu acho que está a correr muito bem” • “há frutos já deste trabalho”
	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • “o facto de eles terem o cartão, com um papel atribuído é muito importante” • estes papéis da tutoria são muito importantes e nunca pensei que surtiram tanto efeito na turma. O facto de verificarem o trabalho uns dos outros, corrigir os erros, ajudou-os muito na sua própria escrita • eles já não lhes dão a resolução dos exercícios. Agora esforçam-se por explicar e orientar sobre o que têm que fazer. É muito diferente e funcionou muito bem • “o 6 funciona com a 9” • “orienta-a nas actividades dela” • “não lhe dá a resolução dos exercícios” • “mas olha tens que fazer isto, tens que fazer outro” • “Esta estratégia é boa [tutoria entre pares]” • “O 10 com o 13 também funcionou bem, o 10 com o 13” • “aquele dos trabalhos de pares, o facto de verificarem o trabalho um do outro” • “agora esta última da expressão plástica” • “a da matemática”
	Continuidade pela professora	<ul style="list-style-type: none"> • “eu apliquei isso numa actividade que tive no PNEP” • “a professora que veio assistir ficou parva!”
	Dificuldades sentidas	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu acho que o problema que se coloca aqui é a heterogeneidade da turma” • “Porque temos que arranjar uma actividade que permita que todos participem” • “Se fazemos uma actividade mais virada para o 3º ano, fica a 9, a 5, o 12 e o 13...” • “É complicado”
Intervenção a realizar		<ul style="list-style-type: none"> • “partilhar ideias” • “darem a conhecer ao outro ainda tem que ser mais trabalhado” • “uma construção de uma história, um diz onde se passa a história, o outro diz quais são as personagens para a história, o outro diz o início e o outro diz o fim.” • “e para a matemática em vez de serem eles a resolverem situações problemáticas, cada grupo pode criar uma situação problemática” • “insistir nas apresentação de trabalhos” • “precisamos que eles passem para a fase de partilha em grande grupo”
Indicadores de inclusão	Pensamentos da professora	<ul style="list-style-type: none"> • “uma actividade que o 11 consiga participar com os colegas sem que, sem ter só a presença, sem estar só de corpo presente” • “é impensável eu não fazer pedagogia diferenciada” • “O que é que é mais importante?” • “O que é que eles precisam?” • “a escola está cada vez mais aberta à comunidade” • “o professor tem que cada vez estar mais a partilhar” • “mais com os pais, com os auxiliares, com os professores” • “não podemos estar fechados” • “a pessoa está sempre a aprender” • “o nosso maior obstáculo” • “ou o nosso maior desafio” • “é arranjarmos uma actividade para que todos possam participar”
Envolvimento profissional		<ul style="list-style-type: none"> • “Isto é o mesmo que pôr um Português, um Chinês e um Holandês a fazer um trabalho de grupo sobre os Maías! Mas um Português que não tenha cultura nenhuma, que nem sabe quem são os Maías! Isso é assim. Agora se fosse sobre o Cristiano Ronaldo, aí está uma estratégia adequada! Já era comum! Pelo menos o equipamento podiam fazer! Podiam não falar, mas tinham que chegar lá.” • “Cada vez mais, estou ciente que nós temos que formar os miúdos e educá-los, mas eles têm que ser cidadãos responsáveis, cívicos, porque o facto de que é que serve saber a tabuada na ponta da língua e depois não sabe dirigir-se a um adulto, não sabe redigir um texto com estrutura” • “a parte dos conhecimentos específicos é importante, mas tudo o que sejam competências transversais acho que são tão ou mais importantes”

Anexo 10. Guião da entrevista nº 3

Tema:

Avaliação e reflexão sobre a intervenção realizada na turma.

Objectivos da entrevista:

- Recolher informação sobre o actual perfil da turma;
- Recolher informação para caracterizar mudanças ocorridas na dinâmica da sala de aula;
- Recolher informação para caracterizar mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas da professora;
- Recolher informação para caracterizar mudanças ocorridas nos intre-relacionamentos dos alunos e comunidade escolar;
- Recolher informação para balanço geral sobre a intervenção realizada;
- Apontar componentes da intervenção realizada que poderão ter continuidade no ano lectivo seguinte;
- Recolher informação para determinar outros campos de investigação-acção futuros.

Entrevistada:

Professora Titular de Turma

Data:

5 de Julho de 2010

Bloco	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade; - Pedir permissão para gravar a entrevista; - Motivar para a entrevista; - Procurar que a entrevista se torne agradável, oportuna e pertinente; - Informar globalmente sobre os objectivos da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecimento; - Legitimação; - Objectivos da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semi-directiva; - Utilizar linguagem adequada e acessível ao entrevistado; - Tratar o entrevistado de forma educada e com delicadeza;
Bloco B Mudanças no perfil dos alunos da turma	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar mudanças que tenham ocorrido nos dados estruturais e contexto familiar dos alunos da turma; - Caracterizar o actual nível de aprendizagem da turma e dos alunos 5, 9, 11, 12 e 13; - Identificar alterações em comportamentos, atitudes e relacionamentos aluno-aluno, aluno-adulto fruto da intervenção realizada, especificamente nos alunos 5, 9, 11, 12 e 13. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dados estruturais; - Contexto familiar; - Nível de aprendizagem; - Comportamentos e atitudes; - Aspectos relacionais; - Socialização; - Auto-estima. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prestar atenção a movimentos físicos e outros comportamentos não verbais do entrevistado, denunciadores de reacções ao discurso e assunto tratado;
Bloco C Mudanças na dinâmica pedagógica desenvolvida	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar e reflectir sobre mudanças implementadas na rotina e dinâmica da turma, especificamente no que respeita às práticas de aprendizagem cooperativa introduzidas; - Identificar mudanças que ocorreram na prática pedagógica da professora titular, fruto da intervenção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina e dinâmica da sala de aula; - Actividades de aprendizagem cooperativa; - Prática pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar a aprendizagem cooperativa realizada; - Mostrar compreensão e abertura relativamente a estratégias; - Aprofundar mudanças que sejam apenas referidas;
Bloco D Reacções e reflexão sobre intervenção realizada	<ul style="list-style-type: none"> - Reflectir sobre as reacções dos alunos face às actividades realizadas; - Reflectir sobre o papel da aprendizagem cooperativa, na inclusão de todos os alunos da turma, no seu desempenho académico e nas suas competências sociais; - Identificar pontos positivos e negativos da intervenção realizada; - Recolher informação para balanço geral da intervenção realizada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenção; - Resposta dos alunos; - Inclusão; - Participação de todos os alunos na aprendizagem; - Desempenho académico e socialização vs aprendizagem cooperativa; - Pontos positivos e negativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar com os níveis de desenvolvimento que a aprendizagem cooperativa permite alcançar; - Fomentar a reflexão; - Salientar que as críticas construtivas são extremamente úteis para a reflexão sobre a intervenção realizada.
Bloco E Dados complementares	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar práticas de aprendizagem cooperativa que poderão ter continuidade no próximo ano lectivo; - Recolher informação sobre expectativas relativamente ao futuro da turma e dos alunos alunos 5, 9, 11, 12 e 13 em específico; - Dar oportunidade ao entrevistado para acrescentar outras informações que considere pertinentes; - Agradecer a disponibilidade e o contributo prestado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuidade de práticas de aprendizagem cooperativas; - Expectativas; - Sugestões; - Comentários; - Constrangimentos; - Vivências; - Agradecimento. 	

Adaptado de Estrela (1994, p. 343)

Anexo 11. Protocolo da entrevista nº 3

Entrevistador (E) – Bom dia ***!

Entrevistado (e) – Bom dia!

E – Antes de mais nada, aquela formalidade. Autoriza-me a que grave a nossa entrevista?

e – Autorizo.

E – Obrigada. Esta entrevista é a última das duas que já realizámos. Será a terceira e vai ser a última. Antes de mais, convém dizer-te quais os objectivos desta entrevista. Principalmente, será uma entrevista para fazemos um balanço sobre as intervenções que realizámos, todas elas, reflectir sobre de que forma é que isso trouxe coisas boas para a turma, para ti enquanto professora e para a prática pedagógica que realizaste. Também vamos procurar fazer uma actualização do perfil da turma, ver que mudanças ocorreram, tanto em termos estruturais, como nas aprendizagens e na socialização. Por isso, pedia-te para começarmos por essa actualização, miúdos que ficaram ao abrigo do 3, um bocadinho caracterizar em termos formais.

e – Ora bem, em termos de aprendizagens, houve uma evolução. Houve uma clara melhoria nas aprendizagens de todos os alunos, compreendem o que lhes é pedido em cada exercício, sobretudo nos problemas, ajudou-os a conseguirem seguir uma linha de trabalho e de pensamento para conseguirem resolver os problemas, a organizarem-se em termos do trabalho a fazer e do raciocínio sobre o que sabem, o que precisam saber e como... As mudanças da turma foram em todas as áreas, não só da Língua Portuguesa, Matemática ou do Estudo do Meio (...). Todos os alunos conseguiram melhorar na participação no desempenho a Expressão Plástica, na Educação Física, na Expressão Dramática. Por exemplo, eles tinham muitas carências lexicais e vê-se nos seus diálogos uma evolução muito grande. Alguns até usam palavras novas ou que aprenderam ou que descobriram no dicionário quando estavam no grupo a trabalhar. O 1, o 2, o 4, o 7 e a 15 melhoraram ao nível da escrita, dão menos erros ortográficos. Mas no final do 1º período, na avaliação tinha quatro alunos em situação de retenção e no final do ano lectivo verificou-se o mesmo, ou seja, retive quatro alunos. O 12 já ficou retido no 2º ano e fica também neste 3º ano. A 9, terá uma situação de retenção repetida, já ficou no 2º ano e agora também no 2º ano. O 13 é a sua primeira retenção no 1º Ciclo e a 5 também é uma retenção repetida, desta vez no 3º ano. Ela não possui as competências mínimas que lhe permitam trabalhar ao nível do 4º ano. Ou seja, dos 15 alunos, ficaram 4 retidos. Isto em termos de aprendizagem. Mas posso fazer um balanço bastante positivo, desde a avaliação diagnóstica realizada no início do ano, até ao decorrer do longo do ano, houve uma grande mudança nos alunos... estes alunos, a 5, a 9, o 11, o 12 e o 13 e mesmo o grande grupo do 3º ano, desenvolveram competências que não tinham até então e que eu nem pensava que eles iriam conseguir desenvolver. Estes miúdos que ficaram retidos aaaa. Embora tenham tido algum aproveitamento, havia um desfazamento muito grande entre as competências ou entre as adequações curriculares a que estavam ao abrigo ou do Plano de acompanhamento, no caso da 9, ou ao abrigo do 3 [DL 3/2008] e o seu desempenho. Por exemplo, os dois que tinham plano de acompanhamento ao nível do 2º, trabalharam conteúdos do 1º ano, logo não fazia sentido nenhum irem para o 3º ano... e mesmo para o próprio percurso escolar de cada um deles. O 13, sem saber ler nem escrever, não poderia ir para o 4º ano. O 12 e a 9, que também não sabem ler nem escrever e também não fazia sentido irem para o 3º ano. Nós quando pensamos na retenção de um miúdo, temos que pensar o que é que é melhor para o percurso escolar deles. Independentemente de se terem empenhado, embora seja um critério de avaliação, com certo peso, a participação, o empenho... mas a 9 iniciou as competências da leitura e da escrita, ao nível do 1º ano, o melhor para ela será este ano não ir para o 3º ano e iniciar um 2º ano, daí a sua retenção. O 12, é aquele caso em que nós estamos a aguardar o resultado de vários exames médicos. Fez-se a referenciação à CIF, está ao abrigo do 3 com adequações, mas mesmo assim, as adequações não vão surtir efeito. Provavelmente irá para um currículo escolar próprio. A 5 eu implementei-lhe um plano de recuperação no 1º período, mas a 5 tem muitas lacunas a nível de competências do 2º nomeadamente na leitura e na escrita. As dificuldades que ela tem ao nível da linguagem reflectem-se na aquisição e na oralidade e na escrita, mas além disso ela tem muitas dificuldades a nível da matemática, cálculo mental, raciocínio lógico...

E – Abstracção...

e – Sim... Ou seja, poderia ser uma miúda que, tem aquele problema, aquele défice na linguagem, não consegue ler, mas até consegue perceber, mas não. As dificuldades... ela é uma aluna muito fraquinha, muito fraquinha. E depois há uma série de bases que ela devia ter trabalhado. A 5 deveria ter tido uma retenção no 2º ano. Nunca deveria ter ido para o 3º ano. Andou... Relativamente à 5, pois... no estudo acompanhado eu... tinha actividades específicas para ela, para ela tentar rever os casos de leitura, Língua Portuguesa também tinha trabalho diferenciado, mas mesmo assim não conseguiu... não, não foi. O grupo do 3º ano, à excepção do 11, que frequenta a unidade de ensino estruturado, também no 11 houve oscilações em termos de participação aqui na turma, tudo a ver com a medicação, porque a mãe retirou-lhe a medicação e a equipa, falando comigo, achámos por bem, durante algum tempo, algumas semanas, não o trazer porque ele estava, estava muito descontrolado e... O restante grupo do 3º ano, a nível de hábitos de trabalho notou-se uma melhoria significativa. O comportamento em geral, saber estar, regras... aaa e o trabalho de grupo e de pares então foi... eles já... acho que foi muito bem conseguido.

E – Houve melhoria nesse sentido?

e – Houve, houve, bastante melhoria. Que continuo a dizer que são miúdos com uma personalidade muito própria, cada um e, mas notei uma melhoria muito significativa. Por exemplo, o caso da 8, que não trabalhava com o 10, que andavam sempre em conflito, e por fim já são capazes de estar no mesmo grupo de trabalho e de trabalhar... O 10 surpreendeu-me bastante a trabalhar com aqueles alunos com mais dificuldades... Quando nós o colocámos uma vez a trabalhar com o 13... Ou seja, se ele ficasse num grupo com alunos mais autónomos, ele encosta-se mais à sombra da bananeira e deixa ir. Mas quando ficava com colegas com mais dificuldades, isso obrigava-o a trabalhar e a ser ele o líder do grupo e isso fez-lhe muito bem. O balanço global acho que é bastante positivo, independentemente das quatro retenções, mas nós podemos ver as quatro retenções como aaa não ter havido trabalho nem ter havido progresso. Não. Acho que tinha que ser e acho que foi o melhor para cada um deles.

E – Pensando agora na tua experiência profissional, naquilo que realizámos com a turma, seguimos uma linha de aprendizagem cooperativa em que os miúdos fossem ao mesmo tempo responsáveis pela própria aprendizagem e pela aprendizagem do grupo criando situações de interdependência positiva em que, por exemplo em que havia só uma folha de registo, todos eles tinham de partilhar e organizarem-se de forma a que o trabalho surgisse. Tu consideras que para a tua prática, para a aquilo que realizaste na sala de aula, conseguiste trazer alguma coisa? Houve, reflectiu-se no teu trabalho, na tua forma de, no teu estilo profissional? Achas que estas intervenções trouxeram algum proveito para ti?

e – Eu acho que para mim e principalmente para os miúdos. Nós temos que ver que aaa estes miúdos estão, a maior parte deles, irão para o ano ingressar o 4º ano e estão a um passo do 2º ciclo e, no 2º ciclo, a metodologia de trabalho é tudo muito diferente. Ou seja, a avaliação baseia-se muito em trabalhos de grupo e se eles não tiverem já uma experiência e uma certa autonomia em termos de trabalho de grupo, perdem-se completamente. E estes miúdos estavam habituados a um trabalho muito expositivo por parte do professor. Expositivo e além disso, associado a isso, o professor, permite-me a mim pensar isto, pelo contacto e pelo que eu via, o professor, era um trabalho expositivo, método de ensino muito expositivo, que não os deixava pensar, ou seja, ele supostamente

deveria fazer uma pergunta ou expor o problema, mas vinha logo a resposta. Eles não pensavam. Tanto que no início do ano eles “como é que é? Como é que é? O que é que se faz? Faça lá no quadro.”

E – Estavam muito dependentes.

e – Muito dependentes. Era quase como uma máquina, o professor põe a moeda e sai o chocolate, põe a moeda e sai o chocolate e não há nada de novo. E acho que isto lhes fez muito bem, para todos os miúdos porque todos tinham problemas a nível de aquisição de conhecimentos e um comprometimento a nível social. O trabalho de pares teve um grande sucesso para aqueles alunos que tinham um feitiço complicado. Foi positivo para os outros que estão a níveis diferentes e que num contexto de trabalho próprio não conseguiam, em termos de auto-confiança, expor trabalhos. Como é que eu faria com o 12? Sentir-se útil no grupo foi muito importante. E não foi só para os alunos mais fracos. Mais fracos não, eu não gosto de dizer mais fracos... com um nível inferior do grande grupo, mas em todos os contextos notei uma grande evolução, quer a nível de aprendizagem, a nível de métodos de trabalho, de organização, organizarem-se no grupo, distingue-se logo quem é o líder. Eles próprios... E depois eles não sabiam trabalhar em grupo e agora cada um sabe o que tem a fazer, tu fazes o desenho, tu escreves, tu ditas... eles já sabem a divisão de tarefas. E eu acho que isso foi uma conquista muito importante.

E – Referiste também a questão da auto-estima. Pensas que estas actividades que nós realizámos trouxeram também proveitos no campo da socialização?

e – Sim sim sim. Sem dúvida. A par das melhorias nas aprendizagens, também no campo das relações, saber ouvir o outro, saber respeitar, inter-ajuda, incentivar o colegas, as mudanças foram imensas! E verifiquei isso mesmo em outras actividades, no recreio, a lidar com as auxiliares... Eu acho que é bastante positivo.

E – E durante o resto do tempo? Quando eu não estava cá, achas que trouxeste destas intervenções alguma coisa? Espelharam-se no resto do dia-a-dia? Comportamentos?

e – Eu acho que sim. Claro. Em tudo o que se fazia cá na sala de aula.

E – Não era só durante aquele momento.

e – Não, não era. Eles foram adquirindo aqueles conceitos, de como é que se trabalhava em grupo... e isso acabou por também se reflectir nos momentos em que não trabalhavam em grupo. Porque depois já começavam autonomamente a apoiar o outro, a esperar a vez para falar, incentivar, a gerir o seu próprio trabalho, a respeitar o dos colegas... Eles próprios, tenho aqui alguns alunos que já pediam, terminavam o trabalho deles e pediam para ajudar. Tornaram-se independentes, autónomos. E reparei que se concentravam mais nas actividades. Quando trabalhavam em grupo, por exemplo na semana das experiências, do estudo em grupo, sobre a classificação dos animais, eles trocavam ideias, corrigiam-se e experimentavam as coisas e penso que isso se reflectiu nos resultados a Estudo do Meio. Já não estão tão dependentes de mim, a perguntar sempre tudo e mais alguma coisa.

E – Voltaste a experimentar alguma destas actividades? Deste algum toque nas tuas práticas pedagógicas de alguma destas actividades que fizemos? Acho que já referiste na entrevista anterior que utilizaste para o PNEP, certo?

e – Sim, sim, voltei a aplicar algumas actividades, principalmente para o PNEP. Usei muito os cartões, com os papéis, e era engraçado que eles, fazíamos uma actividade e pediam-me sempre para fazer o momento da auto-avaliação e reflexão. Foi curioso. Não sei que actividade fizemos há pouco tempo que eles “Professora, fazemos auto-avaliação?”. Para eles já fazia parte. Essa foi uma rotina que se conseguiu implementar e que fez muito bem, ouvirem-se uns aos outros. Porque não era só eu a chamar a atenção deles para as mesmas coisas. Já entre eles começaram a fazer isso.

E – E em termos futuros, na tua prática, vais incluir algumas destas práticas? Achas que te influenciou de algum modo?

e – Eu acho que sim, vou incluir. Cada vez mais temos que pensar no trabalho de grupo. Porquê? Porque as turmas são muito heterogéneas. Cada vez mais. Independentemente de termos dois anos de escolaridade ou um ano de escolaridade, verificou-se este ano. Eu tinha 2º e 3º ano. Mas dentro do 3º ano tinha três níveis de trabalho, que era o 13, a 5, o 11 e o restante grupo. Dentro do 2º ano tinha outros dois níveis diferentes. E isso tudo, cada vez mais temos que adoptar metodologias de trabalho em grupo e de aprendizagem cooperativa. Porque eu vi e senti que é o que nos ajuda a controlar e a conseguir trabalhar com a diversidade, com estes níveis todos. Temos que trabalhar cada vez mais assim e é muito bom para os miúdos. E verificando-se que estes níveis cada vez mais existem nas turmas, aquele que é mais autónomo, colocar a ajudar, eu acho que sim, facilita muito mais o trabalho para eles e para mim. A tutoria entre pares, foi fantástica. Ajudou-os imensamente principalmente ao nível da escrita. Os miúdos também tiram muito mais proveito disso. E mesmo em termos de actividade de sala de aula, para o grande grupo, eles trabalharem em grupo para aprender acho que é... fundamental.

E – Como é que achas que eles reagiram face a estas intervenções?

e – Bem, no início estavam assim um bocado expectantes, mas depois quando te viam, era uma festa.

E – Achas que eles próprios sentiam que estavam diferentes, que estavam a fazer progressos?

e – Eles não falam nisso. Sabes que eles reconhecerem isso...

E – É complicado, analisarem o próprio comportamento e prestação?

e – Sim, sim é isso. Mas, eles são muito sinceros na auto-avaliação. Porque também é um bocado difícil moldar as personalidades deles. O 13 tem um feitiço muito especial, cada um... aqueles casos assim mais... mas eu acho que eles gostaram muito e estavam sempre prontos e pediam para trabalhar em grupo... Vamos fazer trabalho de grupo? Eles estavam sempre prontos. Todos os dias.

E – Pois é. Eles perguntavam isso várias vezes. Com estas intervenções assim, achas que é possível fazer inclusão? Por exemplo, na tua turma assim, como tu disste existiam muitos níveis. Achas que de alguma forma esta estratégia de aprendizagem cooperativa facilitou ou facilitou a inclusão? Tu utilizarias se eu não estivesse cá?

e – Na minha opinião, a aprendizagem cooperativa facilita a inclusão. Sempre. Mas aaa, eu senti isso e acho que tu também sentiste isso. Nós quando planificava-mos as actividades, dependia muito da área curricular que vamos trabalhar. Se for nas áreas transversais, uma formação cívica, uma actividade experimental no âmbito do ensino das ciências, ou expressão plástica, era mais fácil. Se for umas áreas... expressões ou... que todos possam trabalhar. Se for específico... tu viste aquelas que nós fazíamos a nível da matemática, por exemplo com o tangram, que agora já todos conseguem... Por exemplo, temos miúdos que vão para o 4º ano, temos miúdos que estão a aprender a ler e outros que ainda não conseguem ler nada. Torna-se mais complicado. E eu senti também para o PNEP, queria fazer algumas actividades de grupo. Quando trabalhei a parte da consciência fonológica, todos puderam participar, aqueles jogos... agora chega a parte da leitura, vá agora um lê, outro interpreta, vá ainda consegui fazer, adaptar com base naquilo que me mostraste e que fazíamos contigo. Agora chega à parte da escrita e tive mesmo que fazer trabalho diferenciado específico. Mas, esta estratégia é uma mais-valia para a inclusão. Sem dúvida. Principalmente e vimos para aqueles alunos, o 12, a 9. Acho que todos os alunos foram incluídos porque todos estavam a trabalhar no mesmo tema, em grupo, cada um claro fazia uma coisa diferente, mas dentro do mesmo assunto, por exemplo, um lia, o outro ilustrava, o outro escrevia, o outro corrigia, e depois também mudavam de papéis. Claro os que não lêem e escrevem, tinham outras tarefas, mas aquilo que eles faziam era importante para o grupo todo e todos participavam. Não ficavam à parte. O tema do trabalho era o mesmo para todos. E eu acho que isso é que foi mesmo inclusão. Dá muito trabalho (risos) mas é ótimo! E depois de concluírem os trabalhos, acho que eles sentiam que fizeram mesmo aquilo. Quer dizer, eles, o 12, a 9, o 13, eles deram mesmo o seu contributo para o trabalho.

E – Pontos positivos? Já falaste em muitos deles. Queres dizer mais alguma coisa a nível positivo? Que tenhas visto concretamente na aprendizagem que desenvolveram?

e – Pontos positivos... Primeiramente a distribuição dos cartões com papéis a desempenhar foi muito importante. O facto de haver o cartão, mudou imenso o comportamento deles e a responsabilização deles pela tarefa e pela aprendizagem. Segundo, eles não tinham hábitos de leitura nem de ler nada. Ou seja, naquelas actividades que se faziam em que implicavam instruções e que fossem autónomos na leitura, na iniciação do trabalho... também os ajudou bastante. O debate entre eles, a troca de ideias, as discordâncias entre eles, terem que chegar a uma conclusão, terem que fazer um resumo, foi fantástico para eles. A apresentação dos trabalhos, a oralidade, de todos terem que comunicar e participar, de dar o seu contributo, eu acho que sim, foi muitíssimo importante para eles. Eles fizeram um grande progresso na apresentação dos trabalhos, mas ainda precisam de mais trabalho nessa área, para melhorar e consolidar o que já são capazes de fazer. Também acho que contribuiu e muito para que eles gostassem mais da escola, de vir para a escola para aprenderem, sentissem que vinham para a escola com um objectivo e quando chegavam à sala, sentiam gosto em aprender. Eles tornaram-se muito mais interessados por aprender coisas. E outra coisa muito boa foi eles tornaram-se mais persistentes. Antes, se não conseguiam fazer qualquer coisa, desistiam, amuavam, punham a ficha para o lado. Agora não, noto que eles procuram, insistem, pedem ajuda, coisa que não faziam antes. Acho até que a personalidade deles alterou-se (risos). Da 8, do 10 então, que eram muito orgulhosos. E o facto de conseguirem fazer as tarefas, e de terem certo, isso foi muito bom para eles. O 12 que estava sempre com sentimentos negativos, sempre a dizer que não conseguia ou não era capaz, foi muito bom para ele. Ele viu que sabe coisas e que sabe fazer coisas e que com os outros colegas, conseguiam resolver as actividades e correctamente. Depois a parte dos incentivos e dos elogios foi ótima! O 13 então, notei que já não fazia tantas birras, ainda as fez, mas eram menos as vezes em que se recusava a trabalhar. O mesmo para o 12. Antes o 12 andava pela sala, lembrava-se de mil e uma coisas para fazer em vez do trabalho que eu lhe dava. Agora noto que ele já é capaz de se sentar e trabalhar. Já não tem medo de errar e sente que se calhar até consegue fazer as coisas. A 5, também aconteceu o mesmo, porque ela tinha medo de errar, de experimentar, de... agora... está diferente. Faz as coisas, mesmo que estejam erradas, paciência, emenda. Todos têm uma postura muito diferente e eu acho que o facto de trabalharem em grupo, de se aperceberem das dificuldades uns dos outros, fez-lhes muito bem, ajudou-os a perceber que o erro faz parte, que a ajuda faz parte de tudo na vida. E isto era coisa que estes alunos nunca tinham compreendido. A 9, por exemplo, era muito limitada, fazia só o mínimo e pronto está bom. Agora noto que se esforça mais. O 2 a mesma coisa, o 14 também... quase todos os alunos deixaram de fazer só o mínimo que exigia. Passaram a esforçar-se mais, a tentar fazer mais. Eram quase todos assim, menos o 6 e a 15. Mas depois já não, insistiam mais, experimentava, e vi isso principalmente nos trabalhos de expressão plástica, na educação física e na matemática, muito mais persistentes e já procuravam fazer um pouco mais...

E – E pontos negativos? Achas que houve alguma coisa menos boa?

e – Não, eu acho que não. Ponto negativo não houve. Poderia era se calhar, com algum aluno ou outro não ter corrido exactamente como nós gostaríamos que tivesse corrido. Ou porque o Paulo estava chateado, ou porque o Patrício nesse dia ou fez birra, ou porque não tomou o comprimido e não estava para aí virado. Mas acho que não.

E – Foi proveitoso? De uma forma geral?

e – Foi! Muito! Para o ano podes vir para fazer outra tese! (risos)

E – Relativamente para o ano. Vais, que expectativas tens? Vais dar continuidade a alguma destas coisas?

e – Vou, vou vou, Vou dar continuidade. Para o ano eles precisam de continuidade nesta metodologia. Aliás, já tenho tudo religiosamente guardado. Já fizeste o favor de me ceder os materiais todos. Vou continuar com esta metodologia. É a melhor com esta turma. Vou experimentar introduzir o trabalho de projecto, agora que eles já têm aquelas competências de grupo assimiladas, debruçar-me nos projectos... Já tive pensando nisso sim, vou dar continuidade. Aliás, já falei com a *****, a professora do 1º ano, e para o ano, vamos as duas começar com a aprendizagem cooperativa logo no início. Apoiamo-nos uma à outra, porque ela vai iniciar, os dela também nunca trabalharam em grupo, não sabem o que isso é. Os meus vai ser uma espécie de consolidação e aprofundamento. Vou manter a tutoria entre pares. Mas se calhar não vou utilizar tantos métodos como este ano. Vou escolher alguns e vou usá-los. Também, depende muito das matérias e do que se quer fazer.

E – Nesse aspecto, se precisares de ajuda, olha, está à vontade.

e – Obrigada!

E – E que expectativas tens em relação à turma?

e – Olha, expectativas em relação à turma. 4º ano. Quer queiramos, quer não, umas pessoas assumem isso, outras não assumem, mas eu assumo claramente. Vou trabalhá-los, prepará-los para as provas de aferição. Primeiro porque esta formação do PNEP abriu-me luzes em relação ao ensino do português. Aquilo que eu praticava, não é que tivesse mal, mas estava restrito, era aquele caminho assim, muito delimitado e faz todo o sentido eu olho agora para uma prova de aferição de língua portuguesa, faz todo o sentido e aquilo é que se deve trabalhar. Porque, eu já tinha falado contigo sobre a leitura do texto, a interpretação tradicional. Mas aquilo não é interpretação. É transcrição textual. Está directo. Isto tudo faz sentido depois de trabalharmos. E acabei por me inscrever depois na 2ª parte do PNEP. Dizia que não, que este ano estava de aaa. E é assim. O 4º ano é trabalharmos os meninos para. Porquê? Além de trabalhá-los e de inculcar competências para o 2º Ciclo, que isto o trabalho de grupo tem muito a ver e eles serem autónomos, que era coisa que eles não eram e já são. Vou apostar na expressão escrita, que este ano não trabalhei tanto a expressão escrita, trabalhei mas com mais ênfase na leitura, que era o que eles mais precisavam. Primeiro a leitura, depois a escrita, porque era o calcanhar de Aquiles. Depois também a Matemática, aquela resolução de problemas, situações problemáticas, pensarem, reflectirem, trabalhar os dados. Mas trabalhá-los essencialmente para as provas de aferição, porque é... a prova de aferição espelha o trabalho que tu tiveste ou não feito com os alunos. Tudo bem se for uma turma fraca... Eu não estou à espera de muitos As nem muitos Bs, mas sei que espero pelo menos não ter muitos Ds, que é a negativa, não é? E isso é que espelha. Depois há comparação, com a turma daqui e dali, quer queiramos quer não.

E – E mesmo esse trabalho que vais desenvolver, independentemente dos resultados que eles venham a ter nas provas, vai ser muito bom para eles, porque é aquilo que faz depois com que eles possam ser autónomos na realidade.

e – Para o ano, na minha área de projecto, já estive a pensar, vou fazer, este ano foi a leitura, a Língua Portuguesa, para o ano aaa vou trabalhar alguma oficina de cálculo. Estou a pensar, se calhar. E apostar no estudo acompanhado, apostar nesta vertente aaaa. Eles precisam. Eles têm muita coisa a limar e é assim, se eu tiver o trabalho bem delineado e tiver ao longo do ano, olha proponho-me a fazer isto, isto e isto. Depois se os resultados não forem, é o que eu digo, eu não estou muito expectante em relação a ter grandes notas, mas pelo menos... aí pois... porque às vezes há miúdos que até são bons alunos mas depois a prova de aferição acaba por... naquele dia ou porque são outros professores ou porque qualquer condicionante... Vou ficar, já agora, com o grosso do grupo para o 4º ano, dois do 3º mais outros dois que hão-de vir. Já estive a pensar na estratégia em termos de organização da sala. Vou colocar as mesas em grupos. Torna-se muito mais fácil para trabalhar. De qualquer modo, se a conversa for muita, eles já são muito autónomos em arrumar as mesas para os trabalhos de grupo e fazem isso com muita facilidade. A nossa sala parecia elástica. Num instante ficava logo em grupos.

E – Queres acrescentar mais alguma coisa em relação a estes meses em que eu cá estive? Às mudanças que ocorreram na turma...

e – Olha as mudanças, como já falei atrás, acho que foram bastante positivas, acho que foste uma mais-valia, além de estares a fazer o teu trabalho, foste um recurso muito importante para mim e para a turma, quer em termos... todas as actividades foram diferentes, quer dizer não houve uma monotonia em termos de actividades, não é? Não eram mais do que ontem ou igual a ontem... os miúdos gostaram imenso. Aaaa e eu, o facto de estares aqui permitiu também que eu contasse com mais uma professora de apoio... este

ano, as aulas de apoio a que eu tinha direito ficaram muito aquém, porque houve muitas substituições a fazer e a prioridade são as substituições. E o facto de estares aqui na semana, isso ajudou-me a fazer a gestão de todos os casos... se calhar se eu estivesse sozinha não implementava nada de trabalho de grupo e muito menos de aprendizagem cooperativa e também não conseguia dar apoio a todos os alunos... foste uma ajuda bastante importante e muito necessário para estes miúdos.

E – Fico contente em saber que te fui útil também.

e – Não, eu acho que sim, que sim. E eu acho que este trabalho cooperativo que se desenvolveu que foi excelente. Podes tirar daí a tua reflexão final, porque é assim, apesar de estes meninos serem umas pedrinhas muito duras de polir (risos), alguma coisa se conseguiu limar.

E – Exacto! E essa mudança é ótima!

e – Houve mudança! E para positivo! E eu acho que sim. Pelo menos não fui só eu que notei, nem tu, todos notaram. Toda a gente que entrava na sala, desde o pessoal auxiliar aos outros professores, eles notaram. Poder-se-á dizer ah, mas no 1º período haviam 4 alunos em situação de retenção e acabaram por ficar os 4 retidos, quer dizer parece que não houve evolução... Houve uma evolução, muito grande, desde as competências iniciais, o que eles sabiam até ao que eles chegaram. Eu para mim em relação a isso estou descansada. Tanto que os pais concordaram e eles foram unânimes em dizer que os filhos estavam diferentes!

E – Em termos familiares, reagiram bem?

e – Sim, sim, muito bem. A não ser o pai da 5 que achava que ela deveria transitar para o 4º ano, como ele já vem com esta conversa desde o 1º ano, por isso é que a menina está como está. Porque eles não conseguem perceber o que é melhor para os filhos. Se a 5 tivesse ficado este ano no 2º ano, ia agora para o 3º ano com... não digo impecável, porque a 5, o problema dela vai ser muito difícil, ainda por cima agora, já há muitos meses que não tem terapia da fala, já disse ao pai para retomar as sessões de terapia, e uma terapeuta aqui da unidade de ensino estruturado disse que com a idade dela vai ser muito difícil ela ter mais alguma autonomia na leitura e na escrita. Mas a terapia da fala era muito importante. Ela também cria uma resistência muito grande às terapeutas e depois não faz nada. E o pai acaba por tirar porque paga as sessões e não vê resultados. Porque ela não quer fazer. Coisa que comigo aqui nunca se recusou a fazer nada. Não sei... Mas eu estou descansada em relação ao trabalho que foi desenvolvido e... isto é o mesmo que pegar... chegámos a uma cidade que foi bombardeada, está tudo partido e tu comesas a fazer... o que é que é o básico? Água, esgotos, pôr as casas em pé. Não têm TVcabo, mas têm televisão. É o que se passou aqui com eles. Agora é começar a tratar... É assim, eu não sabia para onde é que me havia de virar. Eles nem num cadernão sabiam escrever. Não tinham... mesmo no próprio cadernão eu notava que eles não tinham organização. Não sabiam... e agora? Deixa uma linha. Tive que repetir aquilo uma série de vezes. Aliás, eram muito lentos. Ritmo de trabalho muito lento. Optei por não fazer o plano do dia, porque se não... eu não acho importante fazer o plano do dia. Desde que a pessoa lhes diga, eles já são crescidos, olha hoje vamos fazer isto, isto é isto. Porque é 40 min em que eles estão a passar o plano do dia! E não é isso objectivo, não é? É assim, eu... há pessoas que põem ali o plano do dia, tudo, eu não sou. É assim, depende do ritmo da turma. Esta turma não dá para fazer planos do dia. Para fazê-lo para eles passarem para o caderno... Eu tenho, eles sabem, hoje vamos fazer isto, isto e isto. Eles sabem o horário, todos têm o horário. Sabem muito bem também que às vezes quando se faz uma troca... Ah mas agora era isto. Calma! A professora trocou para tal. Eles sabem e é bom que saibam. Lerem, eu também os treinei nisso, para saberem ler um horário, porque é muito importante. Vão apanhar um comboio, não sabem ver o horário do comboio, vão a um centro de saúde, não sabem... mas aaa eu não sei... um ia à casa de banho a fazer o pino, o outro escondia-se dentro do armário, eu não sei... acho que houve... São muito mais autónomos, já... a 8 já não se... levantava-se olhava para mim, eu estava sempre... acabava de explicar, levantava-se, o 1, primeiro que começasse a fazer, o 10 fazia rápido de mais... bem! E depois isto a juntar aos outros.

E – Estão muito diferentes daquilo que eram? Olhando agora para trás?

e – Muito diferentes. Eu acho... Esta turma devia ser aaa Não gosto de dizer a piorzinha, mas... a nível aqui da EB1 de ***, do Agrupamento, os da EB1 de ** são muito diferentes, mas estes miúdos, pelo que eu sei do pré-escolar e em contacto com a educadora, que foi educadora deles, estes miúdos, se têm apanhado logo ali no 1º ano regras e... eu não digo que o 12 pudesse ter aprendido, atenção, ou que a 9 tivesse aprendido... Isto, quem tem dificuldades, está bem que pode mudar um método ou ensino, mas as dificuldades estão ali. Mas aaa, as coisas estariam muito diferentes. Acredito piamente nisso. E continuo a acreditar cada vez mais que a postura do professor... nós, o professor é que faz os alunos. Continuo a dizer. Não vês. É assim, o 12, houve evolução com o 12. Globalizou algumas palavras. Poderá não sabê-las em Setembro ou hoje, se formos perguntar, mas tentou, esforçou-se muito. É assim, eu consegui que ele, pelo menos não se desmotivasse da escola, porque ele está completamente a leste de tudo! Mas pelo menos tem uma postura correcta na sala de aula. Saber o que são... e... é assim.

E – Muito obrigada *** pela oportunidade que me deste de vir cá à tua turma, de...

e – Eu também quero agradecer o teu trabalho, acho que te empenhaste bastante, debes ter gasto imensos tinteiros com tantos papelinhos e tantos cartões eh eh eh. Eu tenho lá as planificações todas, tenho tudo e depois logo vejo se faltar alguma coisa, porque eu tenho tudo numa pasta. E eu acho que os miúdos gostaram muito. No início era a professora Beatriz, do Inglês, mas depois já eras da turma.

E – Pois foi! No início, não sei se te apercebeste, na primeira intervenção que fizemos, o Paulo veio aqui ao armário buscar as capas do Inglês!

e – Pois foi! Pois foi!

E – Foram excelentes momentos.

e – E eles é assim, eles são muito queridos, coitados... eu não gosto de dizer coitados, acho que ninguém é coitado, mas aaa não é?

E – Sim é que vemos que são bons miúdos, que têm potencial, mas que estavam “esquecidos”... faltou-lhes muito...

e – Sim, exactamente. Eles não tinham culpa, trabalharam com as ferramentas que tinham, foi o que lhes deram a conhecer. E agora isto já passou e vamos ver como será para o ano. Para o ano vai ser... já tenho estado a pensar, como vai ser... vou trabalhar muito em grupos. E é assim, para o ano podes vir fazer, que implicações é que a tua intervenção teve na professora, porque de certeza que vou pôr muita coisa em prática.

E – Obrigada ***.

e – Obrigada eu! Ah! E depois quero ler isso!

E – Sim, não te preocupes! Eu depois entrego-te.

e – Não digo que irei ver a apresentação em Lisboa, se fosse em Faro, ia eh eh eh.

E – Mas pronto, se quiseres ir, estás convidada. Vá beijinhos!

e – OK ** muito obrigada! Muitos sucessos.

Anexo 12. Grelha de análise do conteúdo da entrevista nº 3

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Perfil inicial da turma	Processo de ensino-aprendizagem anterior	<ul style="list-style-type: none"> estes miúdos estavam habituados a um trabalho muito expositivo por parte do professor. Expositivo e além disso, associado a isso, o professor pelo contacto e pelo que eu via, o professor, era um trabalho expositivo, método de ensino muito expositivo, que não os deixava pensar, ou seja, ele supostamente deveria fazer uma pergunta ou expor o problema, mas vinha logo a resposta. Eles não pensavam. Eu tinha 2º e 3º ano. Mas dentro do 3º ano tinha três níveis de trabalho, que era o 13, a 5, o 11 e o restante grupo. Dentro do 2º ano tinha outros dois níveis diferentes.
	Comportamentos e atitudes	<ul style="list-style-type: none"> no início do ano eles Estavam muito dependentes eles não tinham hábitos de leitura nem de ler nada eram muito lentos. Ritmo de trabalho muito lento
Actualização dos dados estruturais da turma	Global	<ul style="list-style-type: none"> no final do 1º período, na avaliação tinha quatro alunos em situação de retenção e no final do ano lectivo verificou-se o mesmo, ou seja, retive quatro alunos dos 15 alunos, ficaram 4 retidos Embora tenham tido algum aproveitamento, havia um desfasamento muito grande entre as competências ou entre as adequações curriculares a que estavam ao abrigo ou do Plano de acompanhamento, no caso da 9, ou ao abrigo do 3 [DL 3/2008] e o seu desempenho o 13, sem saber ler nem escrever, não poderia ir para o 4º ano. O 12 e a 9, que também não sabem ler nem escrever e também não fazia sentido irem para o 3º ano
	Aluna 5	<ul style="list-style-type: none"> a 5 também é uma retenção repetida, desta vez no 3º ano não possui as competências mínimas que lhe permitam trabalhar ao nível do 4º ano já há muitos meses que não tem terapia da fala Ela também cria uma resistência muito grande às terapêutas e depois não faz nada. E o pai acaba por tirar porque paga as sessões e não vê resultados. Porque ela não quer fazer. Coisa que comigo aqui nunca se recusou a fazer nada
	Aluna 9	<ul style="list-style-type: none"> a 9, terá uma situação de retenção repetida, já ficou no 2º ano e agora também no 2º ano
	Aluno 12	<ul style="list-style-type: none"> o 12 já ficou retido no 2º ano e fica também neste 3º ano O 12, é aquele caso em que nós estamos a aguardar o resultado de vários exames médicos Fez-se a referência à CIF, está ao abrigo do 3 com adequações
	Aluno 13	<ul style="list-style-type: none"> O 13 é a sua primeira retenção no 1º Ciclo O 13 tem um feitiço muito especial
Avaliação da intervenção realizada/ Aprendizagem cooperativa	Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> O trabalho de pares teve um grande sucesso para aqueles alunos que tinham um feitiço complicado cada um sabe o que tem a fazer, tu fazes o desenho, tu escreves, tu ditas... eles já sabem a divisão de tarefas. E eu acho que isso foi uma conquista muito importante. A tutoria entre pares, foi fantástica. Ajudou-os imensamente principalmente ao nível da escrita Os miúdos também tiram muito mais proveito disso. a distribuição dos cartões com papéis a desempenhar foi muito importante todas as actividades foram diferentes, quer dizer não houve uma monotonia
	Benefícios obtidos	<ul style="list-style-type: none"> acho que isto lhes fez muito bem, para todos os miúdos porque todos tinham problemas a nível de aquisição de conhecimentos e um comprometimento a nível social em todos os contextos notei uma grande evolução, quer a nível de aprendizagem, a nível de métodos de trabalho, de organização, organizarem-se no grupo O facto de haver o cartão, mudou imenso o comportamento deles e a responsabilização deles pela tarefa e pela aprendizagem naquelas actividades que se faziam em que implicavam instruções e que fossem autónomos na leitura, na iniciação do trabalho... também os ajudou bastante O debate entre eles, a troca de ideias, as discordâncias entre eles, terem que chegar a uma conclusão, terem que fazer um resumo, foi fantástico para eles A apresentação dos trabalhos, a oralidade, o facto de todos terem que comunicar e participar, de dar o seu contributo, eu acho que sim, foi muitíssimo importante para eles Houve mudança! E para positivo! Pelo menos não fui só eu que notei, nem tu, todos notaram. Toda a gente que entrava na sala, desde o pessoal auxiliar aos outros professores, eles notaram. Poder-se-á dizer ah, mas no 1º período haviam 4 alunos em situação de retenção e acabaram por ficar os 4 retidos, quer dizer parece que não houve evolução... Houve uma evolução, muito grande, desde as competências iniciais, o que eles sabiam até ao que eles chegaram
	Benefícios a médio e longo prazo	<ul style="list-style-type: none"> a maior parte deles, irão para o ano ingressar o 4º ano e estão a um passo do 2º ciclo e, no 2º ciclo, a metodologia de trabalho é tudo muito diferente. Ou seja, a avaliação baseia-se muito em trabalhos de grupo e se eles não tiverem já uma experiência e uma certa autonomia em termos de trabalho de grupo, perdem-se completamente.
	Benefícios para a inclusão	<ul style="list-style-type: none"> Na minha opinião, a aprendizagem cooperativa facilita a inclusão esta estratégia é uma mais-valia para a inclusão Sem dúvida. Principalmente e vimos para aqueles alunos, o 12, a 9. Acho que todos os alunos foram incluídos porque todos estavam a trabalhar no mesmo tema, em grupo, cada um claro fazia uma coisa diferente, mas dentro do mesmo assunto, por exemplo, um lia, o outro ilustrava, o outro escrevia, o outro corrigia, e depois também mudavam de papéis. Claro os que não lêem e escrevem, tinham outras tarefas, mas aquilo que eles faziam era importante para o grupo todo e todos participavam. Não ficavam à parte. O tema do trabalho era o mesmo para todos. E eu acho que isso é que foi mesmo inclusão. Dá muito trabalho (risos) mas é ótimo!

	Balanço geral	<ul style="list-style-type: none"> • posso fazer um balanço bastante positivo • desde a avaliação diagnóstica realizada no início do ano, até ao decorrer do longo do ano, houve uma grande mudança nos alunos • O balanço global acho que é bastante positivo, independentemente das quatro retenções • Eu acho que é bastante positivo • eu acho facilita muito mais o trabalho para eles e para mim • eu acho que eles gostaram muito e estavam sempre prontos e pediam para trabalhar em grupo • os miúdos gostaram imenso • eu acho que este trabalho cooperativo que se desenvolveu que foi excelente
	Desafios sentidos	<ul style="list-style-type: none"> • Se for nas áreas transversais, uma formação cívica, uma actividade experimental no âmbito do ensino das ciências, ou expressão plástica, era mais fácil • Por exemplo, temos miúdos que vão para o 4º ano, temos miúdos que estão a aprender a ler e outros que ainda não conseguem ler nada. Torna-se mais complicado • Quando trabalhei a parte da consciência fonológica, todos puderam participar, aqueles jogos... agora chega a parte da leitura, vá agora um lê, outro interpreta, vá ainda consegui fazer, adaptar com base naquilo que me mostraste e que fazíamos contigo
Alterações a nível da aprendizagem fruto das intervenções realizadas	Global	<ul style="list-style-type: none"> • em termos de aprendizagens, houve uma evolução • as mudanças da turma foram em todas as áreas, não só da Língua Portuguesa, Matemática ou do Estudo do Meio (...). Todos os alunos conseguiram melhorar na participação no desempenho a Expressão Plástica, na Educação Física, na Expressão Dramática • por exemplo, eles tinham muitas carências lexicais e vê-se nos seus diálogos uma evolução muito grande. Alguns até usam palavras novas ou que aprenderam ou que descobriram no dicionário quando estavam no grupo a trabalhar • o 1, o 2, o 4, o 7 e a 15 melhoraram ao nível da escrita, dão menos erros ortográficos • estes alunos, a 5, a 9, o 11, o 12 e o 13 e mesmo o grande grupo do 3º ano, desenvolveram competências que não tinham até então e que eu nem pensava que eles iriam conseguir desenvolver • houve uma clara melhoria nas aprendizagens de todos os alunos • compreendem o que lhes é pedido em cada exercício, sobretudo nos problemas • ajudou-os a conseguirem seguir uma linha de trabalho e de pensamento para conseguirem resolver os problemas, a organizarem-se em termos do trabalho a fazer e do raciocínio sobre o que sabem, o que precisam saber e como • reparei que se concentravam mais nas actividades • quando trabalhavam em grupo, por exemplo na semana das experiências, do estudo em grupo, sobre a classificação dos animais, eles trocavam ideias, corrigiam-se e experimentavam as coisas e penso que isso se reflectiu nos resultados a Estudo do Meio
	Aluna 5	<ul style="list-style-type: none"> • a 5 tem muitas lacunas a nível de competências do 2º nomeadamente na leitura e na escrita. As dificuldades que ela tem ao nível da linguagem reflectem-se na aquisição e na oralidade e na escrita, mas além disso ela tem muitas dificuldades a nível da matemática, cálculo mental, raciocínio lógico
	Aluna 9	<ul style="list-style-type: none"> • a 9 iniciou as competências da leitura e da escrita, ao nível do 1º ano, o melhor para ela será este ano não ir para o 3º ano e iniciar um 2º ano, daí a sua retenção
	Aluno 12	<ul style="list-style-type: none"> • houve evolução com o 12 • Globalizou algumas palavras • tentou, esforçou-se muito
Alterações a nível dos comportamentos fruto das intervenções realizadas	Global	<ul style="list-style-type: none"> • a nível de hábitos de trabalho notou-se uma melhoria significativa • O comportamento em geral, saber estar, regras... aaa e o trabalho de grupo e de pares então foi... eles já... acho que foi muito bem conseguido • são miúdos com uma personalidade muito própria, cada um e, mas notei uma melhoria muito significativa • o caso da 8, que não trabalhava com o 10, que andavam sempre em conflito, e por fim já são capazes de estar no mesmo grupo de trabalho e de trabalhar • O 10 surpreendeu-me bastante a trabalhar com aqueles alunos com mais dificuldades • Ou seja, se ele ficasse num grupo com alunos mais autónomos, ele encosta-se mais à sombra da bananeira e deixa ir. Mas quando ficava com colegas com mais dificuldades, isso obrigava-o a trabalhar e a ser ele o líder do grupo e isso fez-lhe muito bem. • Eles foram adquirindo aqueles conceitos, de como é que se trabalhava em grupo • isso acabou por também se reflectir nos momentos em que não trabalhavam em grupo • Tornaram-se independentes, autónomos • Já não estão tão dependentes de mim, a perguntar sempre tudo e mais alguma coisa • tornaram-se mais persistentes. Antes, se não conseguiam fazer qualquer coisa, desistiam, amuavam, punham a ficha para o lado. Agora não, noto que eles procuram, insistem, pedem ajuda, coisa que não faziam antes. Acho até que a personalidade deles alterou-se • Da 8, do 10 então, que eram muito orgulhosos. E o facto de conseguirem fazer as tarefas, e de terem certo, isso foi muito bom para eles • Todos têm uma postura muito diferente e eu acho que o facto de trabalharem em grupo, de se aperceberem das dificuldades uns dos outros, fez-lhes muito bem, ajudou-os a perceber que o erro faz parte, que a ajuda faz parte de tudo na vida. E isto era coisa que estes alunos nunca tinham compreendido • O 2, o 14, quase todos os alunos deixaram de fazer o mínimo que exigia. Passaram a esforçar-se mais, a tentar fazer mais. • muito mais persistentes e já procuravam fazer um pouco mais • isto o trabalho de grupo tem muito a ver e eles serem autónomos, que era coisa que eles não eram

		<ul style="list-style-type: none"> e já são • São muito mais autónomos
	Aluna 9	<ul style="list-style-type: none"> • A 9, por exemplo, era muito limitada, fazia só o mínimo e pronto está bom • só fazia o mínimo. Agora noto que se esforça mais
	Aluno 12	<ul style="list-style-type: none"> • O 12 que estava sempre com sentimentos negativos, sempre a dizer que não conseguia ou não era capaz, foi muito bom para ele. Ele viu que sabe coisas e que sabe fazer coisas e que com os outros colegas, conseguiam resolver as actividades e correctamente • tem uma postura correcta na sala de aula
Alterações a nível sócio-afectivo fruto das intervenções realizadas	Global	<ul style="list-style-type: none"> • Foi positivo para os outros que estão a níveis diferentes e que num contexto de trabalho próprio não conseguiam, em termos de auto-confiança, expor trabalhos • Sentir-se útil no grupo foi muito importante • no campo das relações, saber ouvir o outro, saber respeitar, inter-ajuda, incentivar o colegas, as mudanças foram imensas • verifiquei isso mesmo em outras actividades, no recreio, a lidar com as auxiliares • eles são muito sinceros na auto-avaliação • E depois de concluírem os trabalhos, acho que eles sentiam que fizeram mesmo aquilo. Quer dizer, eles, o 12, a 9, o 13, eles deram mesmo o seu contributo para o trabalho • Também acho que contribuiu e muito para que eles gostassem mais da escola, de vir para a escola para aprenderem, sentissem que vinham para a escola com um objectivo e quando chegavam à sala, sentiam gosto em aprender • Eles tornaram-se muito mais interessados por aprender coisas • a parte dos incentivos e dos elogios foi ótima!
	Aluna 5	<ul style="list-style-type: none"> • A 5, também aconteceu o mesmo, porque ela tinha medo de errar, de experimentar, de... agora... está diferente. Faz as coisas, mesmo que estejam erradas, paciência, emenda
	Aluno 12	<ul style="list-style-type: none"> • Antes o 12 andava pela sala, lembrava-se de mil e uma coisas para fazer em vez do trabalho que eu lhe dava. Agora noto que ele já é capaz de se sentar e trabalhar. Já não tem medo de errar e sente que se calhar até consegue fazer as coisas
	Aluno 13	<ul style="list-style-type: none"> • O 13 então, notei que já não fazia tantas birras, ainda as fez, mas eram menos as vezes em que se recusava a trabalhar
Alterações a nível da dinâmica da prática-pedagógica, fruto das intervenções realizadas	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • aquelas que nós fazíamos a nível da matemática, por exemplo com o tangram, que agora já todos conseguem
	Quotidiano	<ul style="list-style-type: none"> • eles não sabiam trabalhar em grupo e agora cada um sabe o que tem a fazer, tu fazes o desenho, tu escreves, tu ditas... eles já sabem a divisão de tarefas. E eu acho que isso foi muito importante. • depois já começavam autonomamente a apoiar o outro, a esperar a vez para falar, incentivar, a gerir o seu próprio trabalho, a respeitar o dos colegas • eles fizeram um grande progresso na apresentação dos trabalhos, mas ainda precisam de mais trabalho nessa área, para melhorar e consolidar o que já são capazes de fazer • fazíamos uma actividade e pediam-me sempre para fazer o momento da auto-avaliação e reflexão • Para eles já fazia parte • Essa foi uma rotina que se conseguiu implementar e que fez muito bem, ouvirem-se uns aos outros. Porque não era só eu a chamar a atenção deles para as mesmas coisas. Já entre eles começaram a fazer isso • eles já são muito autónomos em arrumar as mesas para os trabalhos de grupo e fazem isso com muita facilidade. A nossa sala parecia elástica. Num instante ficava logo em grupos.
	Planificação	<ul style="list-style-type: none"> • Nós quando planificava-mos as actividades, dependia muito da área curricular que vamos trabalhar
Expectativas/ Acção futura	Continuidade durante intervenção	<ul style="list-style-type: none"> • voltei a aplicar algumas actividades • Usei muito os cartões, com os papéis
	Continuidade de nos anos lectivos seguintes	<ul style="list-style-type: none"> • sim, vou incluir [práticas de aprendizagem cooperativa] • vou dar continuidade. Para o ano eles precisam de continuidade nesta metodologia • Cada vez mais temos que pensar no trabalho de grupo • Porque as turmas são muito heterogéneas • Independentemente de termos dois anos de escolaridade ou um ano de escolaridade • cada vez mais temos que adoptar metodologias de trabalho em grupo e de aprendizagem cooperativa • Porque eu vi e senti que é o que nos ajuda a controlar e a conseguir trabalhar com a diversidade, com estes níveis todos. • Temos que trabalhar cada vez mais assim e é muito bom para os miúdos • Vou continuar com esta metodologia. É a melhor com esta turma. Vou experimentar introduzir o trabalho de projecto, agora que eles já têm aquelas competências de grupo assimiladas, debruçar-me nos projectos... Já tive pensando nisso sim, vou dar continuidade • Os meus vai ser uma espécie de consolidação e aprofundamento. Vou manter a tutoria entre pares. Mas se calhar não vou utilizar tantos métodos como este ano. Vou escolher alguns e vou usá-los. • de certeza que vou pôr muita coisa em prática
	Parceria na prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • já falei com a *****, a professora do 1º ano, e para o ano, vamos as duas começar com a aprendizagem cooperativa logo no início. Apoiamo-nos uma à outra, porque ela vai iniciar, os dela também nunca trabalharam em grupo, não sabem o que isso é
	Global	<ul style="list-style-type: none"> • E mesmo em termos de actividade de sala de aula, para o grande grupo, eles trabalharem em grupo para aprender acho que é... fundamental • Já estive a pensar na estratégia em termos de organização da sala. Vou colocar as mesas em grupos. Torna-se muito mais fácil para trabalhar.
	Aluno 12	<ul style="list-style-type: none"> • Provavelmente irá para um currículo escolar próprio.

Partilha e parceria	<ul style="list-style-type: none">• acho que foste uma mais-valia• foste um recurso muito importante para mim e para a turma• o facto de estares aqui permitiu também que eu contasse com mais uma professora de apoio• este ano, as aulas de apoio a que eu tinha direito ficaram muito aquém, porque houve muitas substituições a fazer e a prioridade são as substituições. E o facto de estares aqui na semana, isso ajudou-me a fazer a gestão de todos os casos... se calhar se eu estivesse sozinha não implementava nada de trabalho de grupo e muito menos de aprendizagem cooperativa e também não conseguia dar apoio a todos os alunos... foste uma ajuda bastante importante e muito necessário para estes miúdos
---------------------	---

Anexo 13. Protocolo da observação naturalista nº 1

Nível de ensino: 1º Ciclo

Escola E. B. 1 de Castro Marim

3º Ano, Turma D

Nº de alunos: 13 (Está a faltar a aluna 8. O aluno 11 encontra-se na sala de Unidade de Ensino Estruturado.)

Duração: 1 hora – das 13:30 às 14:35

Data: 28 de Outubro de 2009

Observadora: Beatriz (B)

Nota: Professora titular de turma (P)

Objectivos da observação:

- Observar o comportamento dos alunos em sala de aula;
- Observar o comportamento da professora na sua relação pedagógica;
- Observar o comportamento da professora na organização e execução da sua prática pedagógica;
- Observar o tipo de actividades e estratégias desenvolvidas.

Mini-questionário antes da observação:

B - O que vais fazer na aula?

P - Vou fazer revisões sobre o corpo humano, a organização do território português, as ilhas... Vou fazer com o grande grupo do 3º ano. A 9 e o 12 vão fazer jogos educativos no computador. Vou ver se o 13 quer participar nas revisões ou não...

B – Como vais fazer as revisões?

P – Com uma ficha de trabalho.

B – Que materiais vais usar?

P – O boneco do corpo humano, que é o nosso paciente, e o mapa de Portugal.

Tempo	Descrição de situações e comportamentos	Notas complementares e inferências
13:30	<ul style="list-style-type: none"> • P – Vão-se sentando! • P distribui fichas de trabalho enquanto pede para retirarem um lápis vermelho, verde e laranja • A auxiliar de acção educativa L entra na sala • A auxiliar de acção educativa L sai da sala e fecha a porta • A P continua a distribuir as fichas • P – Sentem-se! • A aluna 9 abre a porta e entra na sala • P termina de distribuir as fichas • P vai ter com o aluno 13 • P – 13, queres fazer esta fichinha do corpo humano? • 13 – Não – vira-se de costas para a professora e coloca a cabeça junto dos joelhos • P afasta-se • P – Vão pondo o nome na ficha 	<p>Há barulho na sala</p> <p>Vem buscar cartolinas</p> <p>Chega atrasada</p> <p>Há silêncio na sala</p>
13:35	<ul style="list-style-type: none"> • P – 12 e 9, vão fazer um jogo de memória no computador. • 9 levanta-se do seu lugar e segue a P • 12 vai até ao computador • Os dois alunos sentam-se nas cadeiras em frente ao computador • 12 – Professora, esqueci-me dos meus calções • P não responde • O 13 atira ao ar e apanha sucessivamente um rolo de fita-cola • O 10 e o 7 estão conversando • O 7 tira um estojo da mochila e entrega-o ao 10 • A 3 levanta-se e encosta-se à sua mesa • O 4 levanta-se e senta-se várias vezes • P repara que o 10 e o 7 estão conversando 	<p>Dirige-se para o computador da sala e liga-o</p> <p>Os restantes alunos, excepto a 9, o 12 e o 13, estão a escrever o nome na ficha em silêncio</p> <p>O estojo é novo</p>

13:37	<ul style="list-style-type: none"> • P – Olha 7, tu podes conversar! Até já acabaste a ficha de Língua Portuguesa, não é? • O 7 guarda o estojo na mochila • P – Vamos começar! Ora bem. • P retira um cartaz do cesto e desenrola-o • Volta para o cesto dos mapas, enrolando o cartaz • O 10 e o 7 dão beliscões um ao outro • 7 – Professora! Ele não pára! • P – Salta já desse lugar! Esse não é o teu lugar! • O 10 levanta-se e vai para o seu lugar 	<p>Com voz alta O 7 baixa a cara enquanto ouve</p> <p>Dirige-se para o cesto dos mapas Enquanto se dirige para o quadro Enganou-se: retirou a roda dos alimentos em vez do mapa de Portugal</p> <p>Dirigindo-se ao 10</p> <p>De imediato</p>
13:40	<ul style="list-style-type: none"> • 10 – A 3 está no meu lugar! • P olha para os dois • P encontra o mapa • P – Vamos começar! - Dirigindo-se ao grande grupo do 3º ano • P vai até junto do 13, incitando-o a fazer alguma coisa • 13 abana a cabeça • P afasta-se • P – 1, 2, 3, a aula vai começar! • P pendura o mapa no quadro móvel • P – Podemos trabalhar? – Indo até ao 13 • Grupo do 3º ano – sim! • P explica o exercício ao grupo do 3º ano, enquanto liga o seu computador • Os alunos começam a realizar o exercício • P pede ao 13 para se sentar em frente ao seu computador • 9 – Professora! Isto é difícil! 	<p>Gritando Ainda está no cesto dos mapas à procura</p> <p>Com o mapa na mão</p> <p>Em sinal de negação</p> <p>Todos os alunos se calam</p> <p>Em uníssono</p> <p>Levanta-se do lugar e vai até à mesa onde está a professora e o seu computador</p> <p>Gritando Refere-se ao jogo que a P escolheu no computador da sala</p>
13:43	<ul style="list-style-type: none"> • P dirige-se até à 9 e explica a tarefa • P – Vá, vamos lá então. – falando para o grupo do 3º ano • P puxa o quadro móvel com o mapa de Portugal para o centro • Conversa com os alunos sobre o território continental e ilhas • O 10 volta ao antigo lugar 	<p>Esqueceu-se do lápis</p>
13:45	<ul style="list-style-type: none"> • P pede ao 1 que leia a pergunta seguinte • O 1 começa a ler • P – Então, qual é a resposta? Nós temos Portugal... • Grupo do 3º ano – Continental • P – E a Região... • Grupo do 3º ano – Autónoma da Madeira • P – E a Região... • Grupo do 3º ano – Autónoma dos Açores • P – Então, vá, vamos escrever. • 4 – Professora, eu não sei escrever “continental” • P – Sabes sim – diz afastando o quadro móvel • 4 – Ah! Sei sim • P pega no marcador e escreve “Portugal Continental” no quadro branco 	<p>Faz suspensão do discurso para que os alunos respondam</p> <p>Em uníssono</p> <p>Faz suspensão do discurso</p> <p>Em uníssono</p> <p>Faz suspensão do discurso</p> <p>Em uníssono</p> <p>Para escrever no quadro branco</p>
13:48	<ul style="list-style-type: none"> • P vai até junto da 9 e do 12 • 15 – A minha mãe vai para a Madeira. Vai de férias e eu fico cá com a minha avó • Vários alunos do 3º dizem que vão à Madeira • 4 – Eu vou ao Brasil! • Todos os alunos do grupo do 3º ano deixam de realizar a ficha • P olha para o grupo • P vai até junto do 13 e pergunta-lhe se está a conseguir • 13 não responde • P – A seguir? – pergunta dirigindo-se à ficha do 10 • P lê a pergunta seguinte e explica o que é para fazer • P percorre todas as mesas dos alunos do 3º ano e observa o seu trabalho 	<p>Diz sem levantar os olhos da ficha onde escreve</p> <p>Um de cada vez</p> <p>Quando chegou supostamente a vez de o 4 dizer que iria à Madeira</p> <p>Riem-se alto</p> <p>Os alunos vão-se calando</p> <p>Para ler a pergunta seguinte</p>
13:52	<ul style="list-style-type: none"> • P – 2, Flores, Faial são nomes próprios. É com... • 2 – Maiúscula. 	<p>Faz suspensão do discurso para que o aluno responda</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • P circula pela sala observando e corrigindo erros nos trabalhos • 13 muda de jogo • A 9 e o 12 continuam a jogar 	<p>Porque não estava a conseguir montar o puzzle</p>
13:55	<ul style="list-style-type: none"> • P vai junto do 4 e ajuda-o com o exercício • A 9 e o 12 discutem sobre que jogo seguinte escolher • P vai até junto do 9 e do 12 e diz-lhes que não quer barulho • 4 – Eu já não me lembro das letras • Restante grupo do 3º ano – A, B, C, D, E, F • P – Eu vou-me sentar e vou esperar que vocês me digam que querem trabalhar! • Grupo do 3º ano – queremos trabalhar 	<p>Há conversas paralelas no grupo do 3º ano Em voz alta</p> <p>Enquanto escolhe um jogo</p> <p>O 7 ri-se em voz alta Em unísono Sai de junto do 9 e 12, dirigindo-se para o grupo do 3º ano, em voz alta Em unísono</p>
14:00	<ul style="list-style-type: none"> • P – 10 senta-te bem. • O 10 senta-se correctamente • P senta-se junto do 13 e ajuda-o no jogo • 12 – Não! Escolhe este! Não... • P ignora • 3 levanta-se e vai junto da P • P levanta-se e vai até junto do quadro. • P – Vamos verificar se todos temos certo. – dirigindo-se para o grupo do 3º ano • P faz oralmente a correcção pedindo aos alunos que leiam as respostas • 5 levanta-se e vai ao caixote do lixo 	<p>Esticando as costas e retirando a perna debaixo do rabo</p> <p>Gritando</p> <p>Para esclarecer uma dúvida sobre o exercício</p> <p>Para jogar fora um lenço</p>
14:05	<ul style="list-style-type: none"> • P – Vá, vamos continuar, próximo exercício • 9 – Professora! Nós não sabemos jogar! • P vai até junto da 9 e explica • 15 – Professora! O 1 está a copiar por mim! • 3 e 4 atiram-se lápis de cor um ao outro • P olha para o 4 • O 4 apanha os lápis e guarda • P vai ao grupo do 3º ano e corrige oralmente o exercício • 10 – Professora, as bandeiras são para pintar? • P – Senta-te! • 10 não se senta • P – Senta-te! • P termina a correcção do exercício e diz aos alunos para pintarem as bandeiras 	<p>Gritando O 13 levanta a cabeça e olha para a 9 Gritando</p> <p>Interrompe a professora, referindo-se às bandeiras presentes na ficha e levanta-se</p> <p>Gritando</p>
14:10	<ul style="list-style-type: none"> • 13 desiste do jogo • P sai da sala e dirige-se à auxiliar S • P regressa à sala • P – Não pintem de verde fluorescente! • 13 – Professora! • P vai até junto do 13 e senta-se ao lado dele • Indica-lhe um novo exercício e explica-lhe • A auxiliar de acção educativa S entra na sala e diz que não encontra a chave do armário • P – 12! Viste a chave do armário? • 12 levanta-se da cadeira e vai até junto da auxiliar S • 12 – Não, não vi • Auxiliar S sai da sala e fecha a porta 	<p>Não conseguiu montar o puzzle Para pedir à auxiliar de acção educativa que lhe arranje uma bandeira de Portugal Olhou para o 2 que pegou na caneta verde fluorescente</p> <p>Correndo pela sala imitando o som de uma moto</p>
14:15	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos do 3º ano continuam a pintar as bandeiras • P – Ora bem, vamos continuar! Vamos virar a página! • Grupo do 3º ano – Não! • P puxa o boneco para a frente, afastando-o da parede • P – Vamos olhar para o nosso paciente! • P faz revisão sobre o sistema digestivo 	<p>Levantando-se da cadeira e afastando-se do 13 Gritam em unísono</p>
14:20	<ul style="list-style-type: none"> • 12 – Ei! Era a minha vez de jogar! Dá-me o rato! Professora! Ela quer ser sempre ela! • P – 12! 9! • 12 – Professora! Venha cá! 	<p>Gritando e levantando-se da cadeira</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • P – Agora não! • P – 13 como se chama esta bolsinha? • 13 – Estômago. – Regressa ao jogo • P – E este? • 13 – Fígado. – Regressa ao jogo • P – E não queres vir para aqui? • 13 abana a cabeça • A auxiliar S entra na sala com um saco cheio de bandeiras • P interrompe a revisão e vai ter com ela • As duas procuram a bandeira nacional • 12 levanta-se e vai até à bancada. Abre as gavetas e os armários da bancada 	<p>Tem o estômago do boneco na mão O 13 levanta por um segundo os olhos do computador Tem o fígado do boneco na mão O 13 levanta por um segundo os olhos do computador Refere-se a vir para junto do grupo do 3º ano realizar a ficha Em sinal de negação</p>
14: 25	<ul style="list-style-type: none"> • A auxiliar sai da sala • A P guarda a bandeira nacional na sua secretária • O 12 continua levantado • P recomeça a revisão • 12 vê uma borracha no chão. Pega nela e vai até ao centro da sala. • 12 – De quem é esta borracha? • P – 12, estamos no meio da revisão. Volta para o teu lugar. • 12 regressa e senta-se no seu lugar, ao lado da 9 • 12 levanta-se e vai até ao espelho • 12 – hiiii! Professora! Venha cá! • Todos os alunos viram-se na direcção do 12 • P – O que é? – dirigindo-se para o 12 • 12 não responde e continua a olhar para o espelho • P ignora e regressa • 12 – hiiiiiiii! • P ignora assim como os alunos do 3º ano • P vai desligar o seu computador e diz ao 13 para ir para o lugar dele • 13 – Oh pá! Mas eu não quero! • P – Eu já cumpri a minha parte. Agora tu tens que cumprir a tua. • 13 vai para o seu lugar • P entrega-lhe a ficha 	<p>P está a falar sobre o intestino grosso. P não se apercebe das movimentações de 12 Gritando</p> <p>Gritando.</p> <p>O lugar do 13 é junto do grupo do 3º ano Cruza os braços no peito Colocando as mãos em cima dos ombros de 13 Contrariado e arrastando os pés</p>
14:30	<ul style="list-style-type: none"> • P termina a revisão, pede aos alunos para rerelem as respostas e pensarem se têm dúvidas • 12 está a mexer em todos os armários e gavetas da sala • 12 passeia pela sala • P pega do 12 pela mão e senta-o no seu lugar. Diz-lhe para fazer a ficha e dá-lhe o lápis • 13 arruma tudo dentro da mochila e tira brinquedos. • 13 monta a brincadeira na mesa e começa a brincar • 12 está a fazer a ficha • P pergunta se alguém tem dúvidas e dá conselhos sobre a ficha e sobre o que devem estudar em casa; • P pede aos alunos para colocarem a ficha em cima da sua secretária e para arrumarem o seu material. 	<p>Diz-me que estás à procura de uma coisa, sem eu lhe perguntar nada</p> <p>Assim como a ficha que P lhe acabou de entregar Os alunos ignoram 13. Parece que a situação é comum.</p> <p>Os alunos levantam-se e colocam a ficha em cima da secretária da professora. Há alguma confusão e barulho.</p>
14:35		

Adaptado de Estrela (1994, p. 255)

Mini-questionário depois da observação:

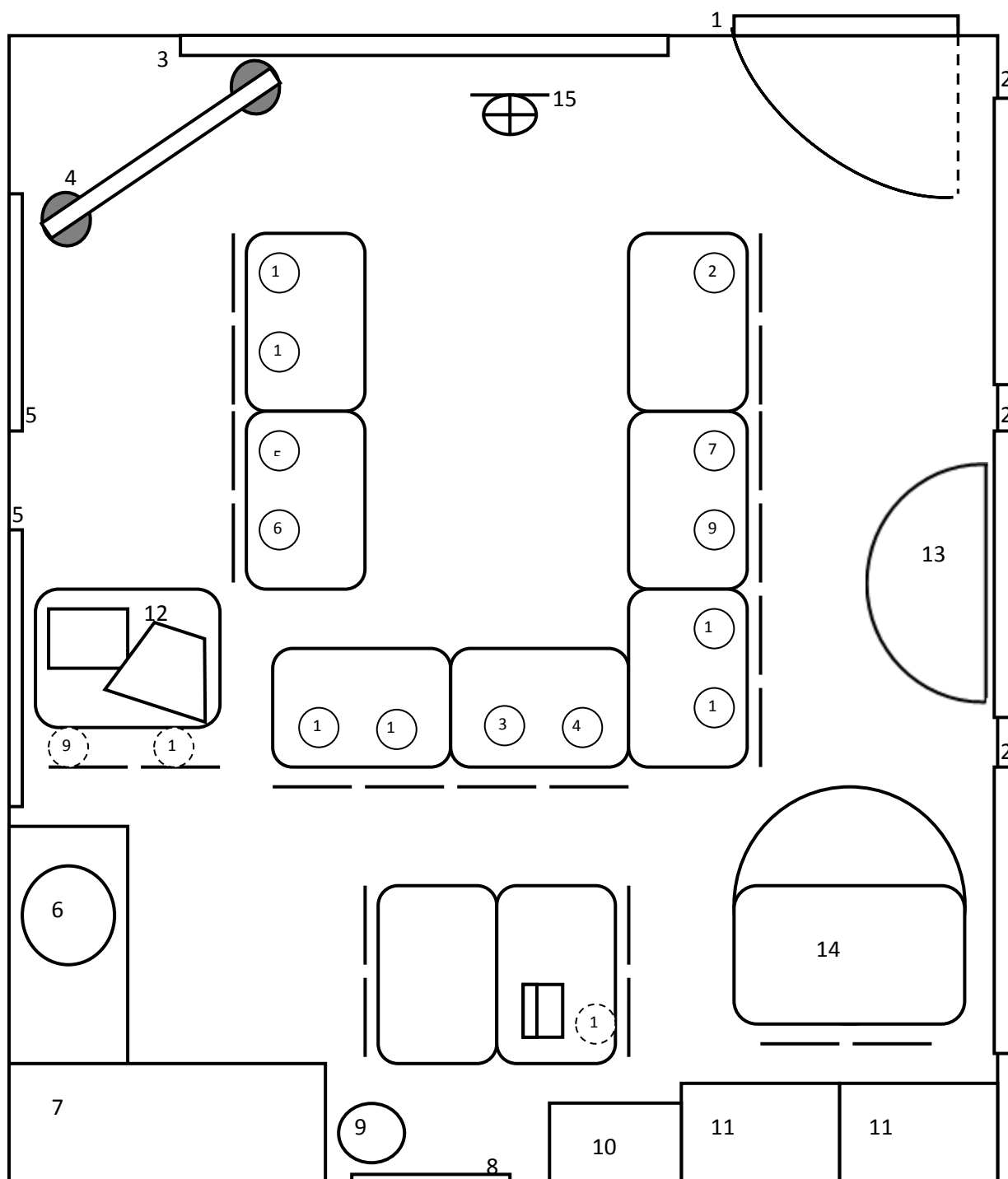
B – A aula correu bem?

I – Sim, acho que sim. Isto é o comum. Hoje o 13 está num “dia-não”. Depois recusa-se a trabalhar. Mas da parte da manhã trabalham mais, o 12 e o 13 trabalham mais.

B – Conseguiu fazer o que tinhas planeado?

I – Sim, sim. Consegui. Só o 12 e o 13 é que não fizeram a ficha. O 12 não acabou. E o 13 nem se esforçou por começar.

Anexo 14. Mapa da sala de aula na observação naturalista nº 1



Legenda:

(x) Aluno/a (x) Lugar pontual do aluno/a

1- Porta;
2- Janela;
3- Quadro branco;
4- Quadro branco móvel;
5- Placard de cortiça;
6- Lavatório;

7- Bancada com armários e gavetas;
8- Espelho;
9- Cesto de cartazes e mapas;
10- Estante;
11- Armário;
12- Computador;

13- Mesa com materiais manipuláveis de matemática;
14- Mesa da professora;
15- Boneco modelo do corpo-humano;

Anexo 15. Análise do protocolo da observação naturalista nº 1

Categoria	Subcategorias	Comportamentos observados
Perfil de actuação da professora	Actividades de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • P distribui fichas de trabalho enquanto pede para retirarem um lápis vermelho, verde e laranja • P retira um cartaz do cesto e desenrola-o • Volta para o cesto dos mapas, enrolando o cartaz [enganou-se no cartaz] • P pendura o mapa no quadro móvel • Conversa com os alunos sobre o território continental e ilhas • P puxa o quadro móvel com o mapa de Portugal para o centro • P – Então, qual é a resposta? Nós temos Portugal... [suspende propositadamente o discurso para que os alunos apresentem a resposta] • P – E a Região... [idem] • P – E a Região... • P faz oralmente a correcção pedindo aos alunos que leiam as respostas • P puxa o boneco para a frente, afastando-o da parede • P – Vamos olhar para o nosso paciente! • P faz revisão sobre o sistema digestivo • A P guarda a bandeira nacional na sua secretária • P pergunta se alguém tem dúvidas e dá conselhos sobre a ficha e sobre o que devem estudar em casa
	Diferenciação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • P – 12 e 9, vão fazer um jogo de memória no computador
	Controlo da realização das actividades	<ul style="list-style-type: none"> • P – Vão pondo o nome na ficha • P – Então, vá, vamos escrever. • P vai até junto da 9 e do 12 • P percorre todas as mesas dos alunos do 3º ano e observa o seu trabalho • P – 2, Flores, Faial são nomes próprios. É com... • P circula pela sala observando e corrigindo erros nos trabalhos • P vai junto do 4 e ajuda-o com o exercício • P – Não pintem de verde fluorescente!
	Esclarecimento de dúvidas	<ul style="list-style-type: none"> • P – Sabes sim – diz afastando o quadro móvel [o 4 disse-lhe que não sabia escrever “continental”] • P pega no marcador e escreve “Portugal Continental” no quadro branco
	Controlo de regras na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • P – Vão-se sentando! • P – Sentem-se! • P repara que o 10 e o 7 estão conversando • P – Olha 7, tu podes conversar! Até Já acabaste a ficha de Língua Portuguesa, não é? • P olha para os dois [quando o 10 diz que a colega 3 está no lugar dele] • P olha para o grupo [quando se riem com a piada do colega 4] • P – Eu vou-me sentar e vou esperar que vocês me digam que querem trabalhar! [quando o grupo do 3º ano começa a dizer as letras do alfabeto] • P olha para o 4 [quando repara que está a atirar lápis à colega] • P – Senta-te! [para o 10 que está levantado a perguntar à professora se as bandeiras são para pintar] • P – 12! 9! [porque os dois desentenderam-se quanto à vez de jogar]
	Interacção com os alunos do grupo do 3º ano	<ul style="list-style-type: none"> • P – Vamos começar! Ora bem • P – Vamos começar! - Dirigindo-se ao grande grupo do 3º ano • P – Salta já desse lugar! Esse não é o teu lugar! • P – Podemos trabalhar? • P – 1, 2, 3, a aula vai começar! • P explica o exercício ao grupo do 3º ano, enquanto liga o seu computador • P – Vá, vamos lá então. – falando para o grupo do 3º ano • P pede ao 1 que leia a pergunta seguinte • P – A seguir? • P lê a pergunta seguinte e explica o que é para fazer • P – 10 senta-te bem • P levanta-se e vai até junto do quadro • P – Vamos verificar se todos temos certo. – dirigindo-se para o grupo do 3º ano • P – Vá, vamos continuar, próximo exercício • P termina a correcção do exercício e diz aos alunos para pintarem as bandeiras • P – Ora bem, vamos continuar! Vamos virar a página! • P termina a revisão, pede aos alunos para relerem as respostas e pensarem se têm dúvidas • P pede aos alunos para colocarem a ficha em cima da sua secretária e para arrumarem o seu material
	Interacção com a 9	<ul style="list-style-type: none"> • P dirige-se até à 9 e explica a tarefa [depois de a 9 ter gritado que a tarefa era difícil] • P vai até junto da 9 e explica [o jogo]
	Interacção com o 12	<ul style="list-style-type: none"> • P não responde [quando 12 lhe diz que se esqueceu dos calções] • P ignora [quando o 12 gritou com a colega devido à escolha de um jogo] • P – 12! Viste a chave do armário?

		<ul style="list-style-type: none"> • P – Agora não! [quando o 12 lhe pediu para vir ao pé dele] • P – 12, estamos no meio da revisão. Volta para o teu lugar • P – O que é? – dirigindo-se para o 12 [quando o 12 chama a professora, gritando] • P ignora e regressa • P ignora assim como os alunos do 3º ano • P pega do 12 pela mão e senta-o no seu lugar. Diz-lhe para fazer a ficha e dá-lhe o lápis
	Interacção com o 13	<ul style="list-style-type: none"> • P vai ter com o aluno 13 [quando termina de distribuir as fichas] • P – 13, queres fazer esta fichinha do corpo humano? • P afasta-se [quando o 13 diz que não quer realizar a ficha de revisões] • P vai até junto do 13, incitando-o a fazer alguma coisa • P afasta-se [quando o 13 abana a cabeça em sinal de negação, depois de lhe ter incitado a fazer algum trabalho] • P pede ao 13 para se sentar em frente ao seu computador • P vai até junto do 13 e pergunta-lhe se está a conseguir • P senta-se junto do 13 e ajuda-o no jogo • P vai até junto do 13 e senta-se ao lado dele • Indica-lhe um novo exercício e explica-lhe • P – 13 como se chama esta bolsinha? • P – E este? • P – E não queres vir para aqui? • P vai desligar o seu computador e diz ao 13 para ir para o lugar dele • P – Eu já cumpri a minha parte. Agora tu tens que cumprir a tua. • P entrega-lhe a ficha
	Interacção com auxiliares de acção educativa	<ul style="list-style-type: none"> • A auxiliar de acção educativa L entra na sala • A auxiliar de acção educativa L sai da sala e fecha a porta • A P continua a distribuir as fichas [quando a auxiliar L entrou na sala] • P sai da sala e dirige-se à auxiliar S • A auxiliar de acção educativa S entra na sala e diz que não encontra a chave do armário • Auxiliar S sai da sala e fecha a porta • A auxiliar S entra na sala com um saco cheio de bandeiras • P interrompe a revisão e vai ter com ela [a auxiliar S] • As duas procuram a bandeira nacional • A auxiliar sai da sala
Perfil de actuação do grupo em sala de aula	Realização das tarefas propostas	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos começam a realizar o exercício • Grupo do 3º ano – Autónoma da Madeira [completando a frase que a professora deixou propositadamente incompleta, oralmente] • Grupo do 3º ano – Autónoma dos Açores [idem] • Grupo do 3º ano – Continental [idem]
	Cumprimento de regras e ordens	<ul style="list-style-type: none"> • O 7 guarda o estojo na mochila • O 1 começa a ler [quando a professora lhe pediu para ler a questão] • O 10 senta-se correctamente [depois de a professora lhe ter dito para se sentar bem] • O 4 apanha os lápis e guarda [depois de a professora olhar para ele]
	Interacção com a Professora	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo do 3º ano – sim! [quando a professora lhes pergunta se podem começar a trabalhar] • 4 – Professora, eu não sei escrever “continental” • 2 – Maiúscula [quando a professora lhe diz “Flores, Faial são nomes próprios. É com...”] • Grupo do 3º ano – queremos trabalhar [depois de a professora ter dito que se iria sentar e esperar que eles dissessem que queriam trabalhar] • 3 levanta-se e vai junto da P [tirar uma dúvida] • 15 – Professora! O 1 está a copiar por mim! • Grupo do 3º ano – Não! [quando a professora diz que vão continuar]
	Comportamentos individuais	<ul style="list-style-type: none"> • A 3 levanta-se e encosta-se à sua mesa • O 4 levanta-se e senta-se várias vezes • 7 – Professora! Ele não pára! • O 10 levanta-se e vai para o seu lugar • 10 – A 3 está no meu lugar! • O 10 volta ao antigo lugar [porque se esqueceu do lápis] • 5 levanta-se e vai ao caixote do lixo
	Interacção com colegas no grupo de alunos	<ul style="list-style-type: none"> • O 10 e o 7 estão conversando • O 7 tira um estojo da mochila e entrega-o ao 10 • O 10 e o 7 dão beliscões um ao outro • 15 – A minha mãe vai para a Madeira. Vai de férias e eu fico cá com a minha avó • Vários alunos do 3º dizem que vão à Madeira • 4 – Eu vou ao Brasil! • Todos os alunos do grupo do 3º ano deixam de realizar a ficha [porque se riem do comentário do 4] • 4 – Eu já não me lembro das letras • Restante grupo do 3º ano – A, B, C, D, E, F • 3 e 4 atiram-se lápis de cor um ao outro
Perfil de actuação da 9	Realização das tarefas propostas	<ul style="list-style-type: none"> • 9 levanta-se do seu lugar e segue a P [quando a P diz que vão realizar um jogo de memória no computador à 9 e ao 12]
	Cumprimento de	<ul style="list-style-type: none"> • A aluna 9 abre a porta e entra na sala [chega atrasada]

	regras e ordens	
	Interacção com a Professora	<ul style="list-style-type: none"> • 9 – Professora! Isto é difícil! • 9 – Professora! Nós não sabemos jogar!
Perfil de actuação do 12	Realização das tarefas propostas	<ul style="list-style-type: none"> • 12 vai até ao computador [quando a professora diz que vão realizar um jogo de memória no computador à 9 e ao 12] • 12 está a fazer a ficha
	Cumprimento de regras e ordens	<ul style="list-style-type: none"> • 12 regressa e senta-se no seu lugar, ao lado da 9
	Interacção com a Professora	<ul style="list-style-type: none"> • 12 – Ei! Era a minha vez de jogar! Dá-me o rato! Professora! Ela quer ser sempre ela! • 12 – Professora! Venha cá! • 12 – hiiiiii! Professora! Venha cá! • 12 não responde e continua a olhar para o espelho • 12 – hiiiiiiii!
	Interacção com colegas do grupo de alunos	<ul style="list-style-type: none"> • 12 – De quem é esta borracha?
	Comportamentos individuais	<ul style="list-style-type: none"> • 12 – Não! Escolhe este! Não... [gritando com a 9 sobre a escolha de um jogo] • 12 levanta-se e vai até à bancada. Abre as gavetas e os armários da bancada • 12 vê uma borracha no chão. Pega nela e vai até ao centro da sala. • 12 levanta-se e vai até ao espelho • 12 está a mexer em todos os armários e gavetas da sala • 12 passeia pela sala
	Socialização	<ul style="list-style-type: none"> • 12 levanta-se da cadeira e vai até junto da auxiliar S • 12 – Não, não vi
Perfil de actuação do 13	Realização das tarefas propostas	<ul style="list-style-type: none"> • 13 – Não – vira-se de costas para a professora e coloca a cabeça junto dos joelhos [quando a P lhe pergunta se não quer realizar a ficha de revisões] • 13 abana a cabeça [quando a professora o incita a realizar algum trabalho]
	Cumprimento de regras e ordens	<ul style="list-style-type: none"> • 13 vai para o seu lugar [contrariado e arrastando os pés]
	Comportamentos individuais	<ul style="list-style-type: none"> • O 13 atira ao ar e apanha sucessivamente um rolo de fita-cola • 13 muda de jogo [não estava a conseguir montar o puzzle] • 13 desiste do jogo [não conseguiu montar o puzzle] • 13 arruma tudo dentro da mochila e tira brinquedos • 13 monta a brincadeira na mesa e começa a brincar
	Interacção com a professora	<ul style="list-style-type: none"> • 13 não responde [quando a professora lhe pergunta se está a conseguir] • 13 – Professora! • 13 – Estômago. – Regressa ao jogo [resposta à pergunta de revisões que a professora fez] • 13 – Fígado. – Regressa ao jogo [idem] • 13 abana a cabeça [em sinal de negação] [quando a professora lhe perguntou se queria ir para o grupo que estava a fazer as revisões] • 13 – Oh pá! Mas eu não quero! [quando a professora lhe diz para regressar ao seu lugar]

Anexo 16. Protocolo da observação naturalista nº 2

Nível de ensino: 1º Ciclo

Escola E. B. 1 de Castro Marim

3º Ano, Turma D

Nº de alunos: 14 (Está a faltar a aluna 8)

Duração: 1 hora – das 14:30 às 15:30

Data: 29 de Outubro de 2009

Observadora: Beatriz (B)

Nota: Professora titular de turma (P)

Objectivos da observação:

- Observar o comportamento dos alunos em sala de aula;
- Observar o comportamento da professora na sua relação pedagógica;
- Observar o comportamento da professora na organização e execução da sua prática pedagógica;
- Observar o tipo de actividades e estratégias desenvolvidas.

Mini-questionário antes da observação:

B - O que vais fazer nesta aula?

P – Agora vamos para a Área de Projecto. O nosso tema são as histórias. Por isso vou-lhes contar a história “Bruxinha Luna e a Palavra Mágica”. Depois falamos sobre a história. E Vamos fazer uma actividade. Eles escrevem a sua própria palavra mágica que depois vamos colocar no caldeirão.

B – Como vais fazer a leitura?

P – Vou tentar contar de uma forma animada. Trouxe também uma varinha mágica que fiz com cartolina, porque a Luna também usa uma quando diz as palavras mágicas.

Tempo	Descrição de situações e comportamentos	Notas complementares e inferências
14:30	<ul style="list-style-type: none"> • O 11 e a professora de educação especial estão fora da sala, à porta, à espera para entrar • P – O 11 vem ouvir a história hoje. Já sabem, se o vosso comportamento estiver agitado, ele também fica agitado! • P abre a porta e pede para o 11 entrar • O 11 entra com os seus brinquedos e um desenho • Professora de educação especial – Tchau 11! Porta-te bem! Ele trás um desenho que fez de uma bruxa, mostra 11, mostra. • O 13 tira vários brinquedos da mochila e coloca em cima da mesa • O 11 continua a andar pela sala • P – Deixa, ele já mostra. • Professora de educação especial – Tchau, até logo Isabel! • A professora de educação especial sai da sala e fecha a porta 	<p>Todos os alunos estão em silêncio</p> <p>Começa a andar pela sala com os brinquedos e o desenho na mão</p>
14:33	<ul style="list-style-type: none"> • P – 11, senta-te aqui, que a 8 está a faltar. • O 11 senta-se no lugar indicado pela professora e poisa os brinquedos e o desenho • P – Hoje vamos ouvir uma história sobre uma bruxa. • P pega no desenho da bruxa feito pelo 11 • P – Olhem lá para a bruxinha que o 11 nos trouxe! Está muito gira! • 2 – Está sim, muito gira! • 4 – Eu não gosto! • 15 – Mostre professora! Sim, está bonita 11. • P – Posso afixá-la no cartaz, 11? • 11 – Não! A bruxa é do 11! • P devolve-lhe o desenho. • P olha para o 13 • P – 13, guarda os bonecos. • O 13 continua a brincar • P – O 12 também fez uma bruxa muito gira • P atravessa a sala e vai até junto do 12 • 12 abre o cadernão na página em que desenhou a bruxa • P – 12, mostra a tua bruxa à turma • 12 – Não quero... • Fecha o cadernão e guarda-o debaixo da mesa 	<p>Levantando para que todos vejam</p> <p>O 13 está a brincar com os brinquedos</p>
14:36	<ul style="list-style-type: none"> • 11 – O 11 quer brincar com o boneco! • P – Vamos à história! • 12 levanta-se e senta-se no meu colo • P senta-se na cadeira com o livro e com a varinha 	<p>Apontando para o 13</p> <p>Interage muito com os alunos ao longo</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Lê o título • Conta a história, mostrando as imagens • O 11 está sossegado e olha para o livro e para a professora • P – Vêm? Lá na escola da Luna há um monstro com cornos... • 11 – É o professor! É o professor! • Todos se riem 	da história
14:40	<ul style="list-style-type: none"> • O 12 sai do meu colo e corre pela sala até à professora • P prossegue a história • 12 vai buscar uma cadeira e coloca-a ao lado da professora • 11 continua sossegado a ouvir a história • 11 – Hum! Quero ver a Luna! Quero ver a Luna! • P - 12, tens que sair daí, porque se não o 11 não vê. • 12 permanece no lugar • P mostra a imagem ao 11 e gira para que todos vejam • 11 – O 11 também quer ver • P volta a mostrar a imagem ao 11 	<p>Sobre uma passagem da história Gritando</p> <p>Para ver melhor a imagem</p> <p>Faz barulho arrastando-a</p> <p>Gritando e pulando na cadeira</p>
14:45	<ul style="list-style-type: none"> • P prossegue a história • 11 – O 11 quer ver! O 11 quer ver! • P puxa o 12 pelo braço – Olha, ele não está a ver! • 12 sai da cadeira, joga-se para o chão e arrasta-se colocando-se na direcção do 3 • P escreve no quadro a palavra mágica da Luna “xacaramiaiu” • P – Tentem lá dizer a palavra mágica da Luna 	Gritando
14:50	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo repete a palavra • P senta-se • P prossegue na história 	
14:53	<ul style="list-style-type: none"> • 11 está quieto a olhar para as imagens • 11 – Ahhhhh! Que barulho! Assustei-me! • P prossegue a leitura, sem a interromper 	Gritando. Não me apercebi de nenhum barulho
14:55	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo continua a ouvir • 11 – E o pai! O pai também! • P – Sim, o pai também apareceu à bruxinha Luna 	Numa das passagens da história, a Luna vê a mãe e a avó num espelho
14:57	<ul style="list-style-type: none"> • P continua a ler • P – Vitória, vitória e acabou-se a história! • P fecha o livro • Grupo – ehheheh! • 4 bate palmas • 11 – Eu quero ouvir outra vez! O 11 quer ver! O 11 quer ver! • P – Vamos então falar sobre a história. • P inicia a reflexão sobre a história • P faz várias perguntas e os alunos completam as frases oralmente 	Gritando e pulando na cadeira
15:00	<ul style="list-style-type: none"> • 12 está a fazer o pino no chão • 13 começa a brincar com os bonecos • 12 dá piruetas no chão 	Ignora o comportamento do 12
15:03	<ul style="list-style-type: none"> • P continua a conversar com o grupo sobre a história • 11 pega no lápis e começa a espetar no 2 • 11 levanta-se • P – Senta-te 11! • P levanta-se e entrega o livro ao 11 	Há barulho na sala
15:05	<ul style="list-style-type: none"> • 11 desfolha o livro • 12 vai ter com o 11 • 11 dá saltos na cadeira • 12 dá piruetas apoiando-se na mesa do 11 • 12 corre pela sala aos saltos 	
15:07	<ul style="list-style-type: none"> • 11 aponta para as imagens e indica o que são ao 2 • P – Ora bem! Vamos fazer a actividade que a professora pensou. • P explica a actividade a realizar • 11 fecha o livro, levanta-se e senta-se na cadeira onde estava a professora • P – O 11 também me vai dizer qual é a palavra mágica dele. Mas ao ouvido 	Os alunos fazem silêncio

15:08	<p>da professora!</p> <ul style="list-style-type: none"> • 11 levanta-se, coloca o livro em cima da cadeira e vai até junto do 13 • 11 pega num boneco de 13 • 13 tira-o da mão do colega • 13 esconde os bonecos na mochila • 11 – Quero ir para o computador! • 11 vai até ao computador e senta-se na cadeira 	<p>Há barulho na sala</p> <p>Gritando</p>
15:10	<ul style="list-style-type: none"> • P distribui pedacinhos de papel colorido • Os alunos realizam a actividade • Falam entre si sobre as palavras mágicas • P – 11 vai para o teu lugar. • 11 levanta-se e vai-se sentar • P vai junto do 11 e pergunta-lhe qual é a sua palavra mágica • 11 não responde • 1 levanta-se e vai até junto da professora • 1 – Pode ser esta? – mostrando-lhe o papelinho • P – Sim, pode ser. • P está ao lado do 13 	
15:12	<ul style="list-style-type: none"> • 13 – Qual é a tua palavra mágica? Diz ao ouvido da professora. Eu escrevo. • 13 aproxima-se do ouvido da professora e diz a sua palavra mágica • 11 está deitado na sua cadeira e ocupa também a do 2 • O 2 está em pé • Os restantes alunos apercebem-se • 1 – Olha! Passou-se! • 2 – Vá 11, eu quero me sentar. – Empurrando as costas do 11 • 11 senta-se correctamente, no lugar do 2 	<p>Ri-se</p> <p>Rindo</p> <p>Riem-se</p> <p>Olhando para o 11</p>
15:15	<ul style="list-style-type: none"> • 2 senta-se no lugar onde estava o 11 e começa a escrever no papelinho • Os alunos começam a levantar-se • P – Agora vamos fazer um desenho sobre uma parte da história! Todos sentados! • P entrega ao 6 um molho de folhas brancas • P – Entrega uma a cada um. Dá uma também ao 11 • 6 começa a distribuir as folhas • Os alunos recomeçam a sentar-se 	<p>Para mostrarem as suas palavras mágicas</p>
15:17	<ul style="list-style-type: none"> • A 15 e o 10 discutem • P – O livro não fica com nenhum! – Pega no livro e coloca-o no cavalete • 11 – O 11 pode fazer o desenho? • P – Sim, podes começar. • 11 pega nos lápis do 2 • 2 – Olha! Não pediu autorização! – diz ao 7 • 11 bate com a ponta do lápis na folha • 13 está sentado a brincar com o pedaço de papel • A 5 está em pé encostada ao armário atrás da mesa da professora • P – Escrevam no cimo da folha o título da história • P pega no marcador e escreve no quadro “Bruxinha Luna e a Palavra Mágica” 	<p>Os dois querem ficar com o livro na mesa para copiar a imagem</p>
15:20	<ul style="list-style-type: none"> • 12 mostra ao 4 e à 3 as suas canetas vermelhas • P pega no livro e mostra ao 11 para ele escolher uma imagem para desenhar • 11 – Eu quero esta! Eu quero esta! Salta! Salta! • P – Gostas desta? Então vá, desenha a Luna a saltar no trampolim. • P – Olha 2, faz os bonecos maiores. Tens uma folha tão grande! • P vai até junto do 13 • 12 mostra ao 6, ao 1 e à 15 as suas canetas vermelhas • 11 enrola a blusa na cabeça e abana o 2 • O 1, a 3, a 15, o 12 olham para o 11 e para o 2 • 11 tira a blusa e bate no estojo do 2 • 11 assobia • P – Quem é que assobiou? – levanta-se • 1 – Foi o 11! O 11 assobiou! 	<p>São novas</p> <p>Escolhe a imagem da Luna a pular no trampolim. Pula na cadeira</p> <p>Rindo</p> <p>Com voz alta</p>

15:24	<ul style="list-style-type: none"> • 2 – Olha! Eu nem sabia que ele assobiava! • A turma fica em silêncio • P – 11, não se assobia na sala • 11 bate com o lápis na mesa • 12 corre pela sala • 11 bate com o lápis na folha • P - 12! A paciência tem limites! Já sabes o que te vai acontecer! • 12 puxa a cadeira e senta-se junto do 11 • P vai até junto do 11 – Qual é a tua palavra mágica, 11? • 11 não diz • P insiste • 11 – Macaco! • P – Boa! Macaco é a tua palavra mágica! • P levanta-se e escreve no cartão • P vai até junto do 13 • 11 pega numa caneta e afia do 2 • 11 enfia a caneta no afia 	<p>Há barulho na sala Grita Com voz alta</p>
15:26	<ul style="list-style-type: none"> • O 7, o 2 a 9 e o 14 olham para ele • P – O que é que se passa? • 14 – O 11 quer afiar as canetas do 2! • P – 11, não estragues as canetas do 2 • 11 continua a brincar com as canetas • O 7, o 2, a 9 e o 14 continuam a olhar • 11 enfia um saco de plástico na cabeça • Todos se riem • P levanta-se e tira-lhe o saco • P – Já chega 11. Vamos para a tua sala. • 12 – Eu levo-o! Eu levo-o! • P – Não! Vai-te sentar no teu lugar! • 12 – Mas eu quero! • P – Já te disse! • O 11 pega no desenho da bruxa e nos brinquedos e levanta-se • P pega na mão do 11 e encaminha-se para a porta 	<p>Tenta convencê-lo a escrever a palavra mágica</p> <p>Riem-se</p> <p>Riem-se</p>
15:30	<ul style="list-style-type: none"> • P abre a porta • A professora de ensino especial está à porta e pega na mão do 11 • P entrega o 11 e fecha a porta 	<p>Corre e grita</p> <p>A auxiliar S está a tocar a campainha para a saída</p>

Adaptado de Estrela (1994, p. 255)

Mini-questionário depois da observação:

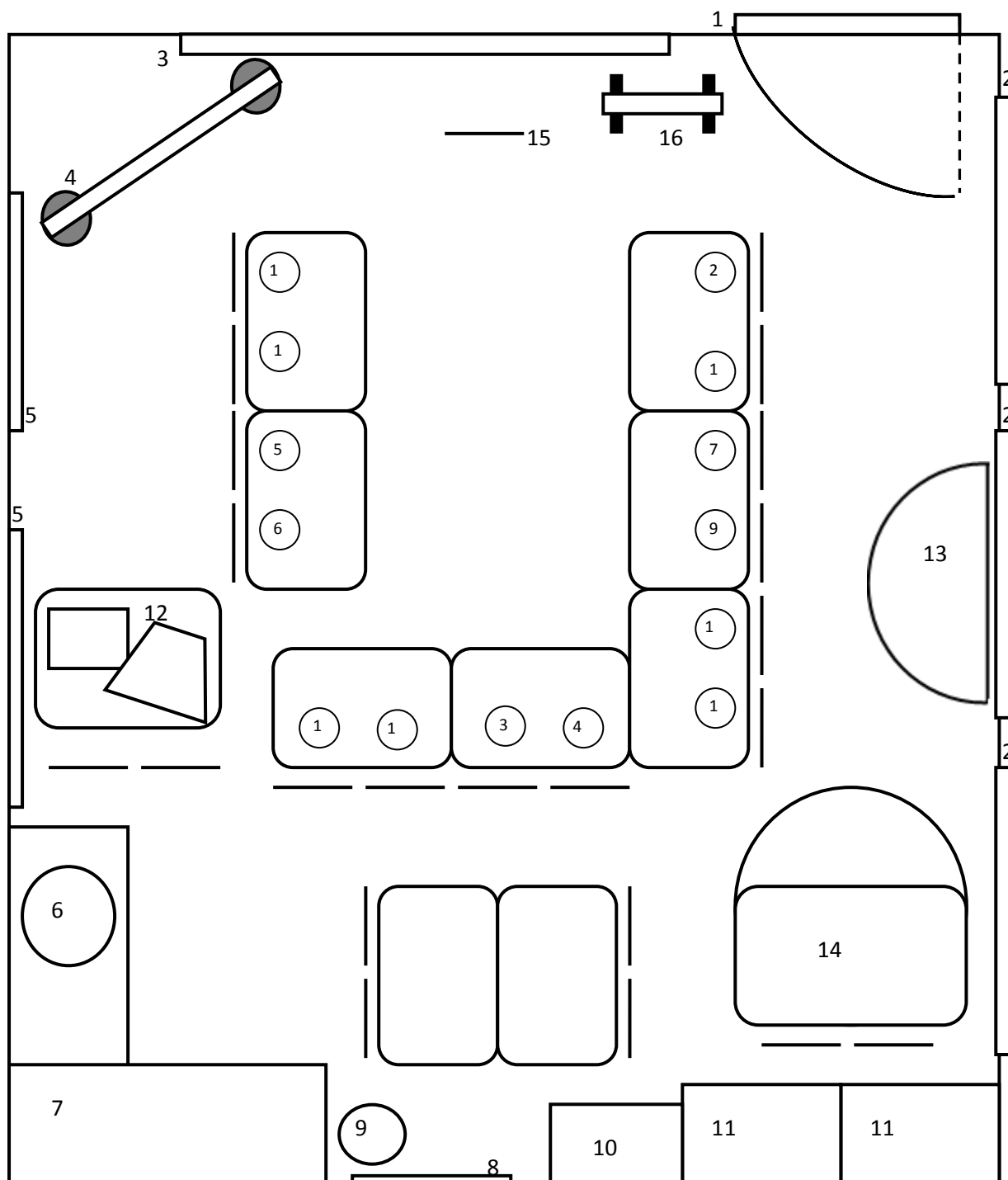
B – A aula correu bem?

I – Sim. Quando conto histórias eles gostam sempre.

B – Conseguiu fazer o que tinhas planeado?

I – Sim. Agora no final o 11 já estava um pouco mais agitado. Mas os outros conseguiram fazer bem. Claro que tive que escrever a palavra mágica a alguns alunos. Mas sim, consegui fazer tudo como tinha planeado. Agora à tarde o 12 também se comportou muito mal.

Anexo 17. Mapa da sala de aula na observação naturalista nº 2



Legenda:

(x) Aluno/a

- 1- Porta;
- 2- Janela;
- 3- Quadro branco;
- 4- Quadro branco móvel;
- 5- Placard de cortiça;
- 6- Lavatório;

- 7- Bancada com armários e gavetas;
- 8- Espelho;
- 9- Cesto de cartazes e mapas;
- 10- Estante;
- 11- Armário;
- 12- Computador;

- 13- Mesa com materiais manipuláveis de matemática;
- 14- Mesa da professora;
- 15- Cadeira onde a professora se sentou;
- 16- Cavalete.

Anexo 18. Análise do protocolo de observação naturalista nº 2

Categoria	Subcategorias	Comportamentos observados
Perfil de actuação da professora	Actividades de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • P – Hoje vamos ouvir uma história sobre uma bruxa • P – Ora bem! Vamos fazer a actividade que a professora pensou. • P explica a actividade a realizar • P distribui pedacinhos de papel colorido
	Controlo das actividades	<ul style="list-style-type: none"> • P – Olha 2, faz os bonecos maiores. Tens uma folha tão grande!
	Controlo de regras na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • P – O livro não fica com nenhum! – Pega no livro e coloca-o no cavalete [porque a 15 e o 10 discutem a posse do livro] • P – Quem é que assobiou? – levanta-se • P – 11, não se assobia na sala • P – O que é que se passa?
	Interação com o grupo	<ul style="list-style-type: none"> • P – O 11 vem ouvir a história hoje. Já sabem, se o vosso comportamento estiver agitado, ele também fica agitado! • P – Vamos à história! • P senta-se na cadeira com o livro e com a varinha • Lê o título • Conta a história, mostrando as imagens • P – Vêm? Lá na escola da Luna há um monstro com cornos... • P prossegue a história • P mostra a imagem ao 11 e gira para que todos vejam • P prossegue a história • P escreve no quadro a palavra mágica da Luna “xacaramiau” • P – Tentem lá dizer a palavra mágica da Luna • P senta-se • P prossegue na história • P – Vitória, vitória e acabou-se a história! • P fecha o livro • P – Vamos então falar sobre a história • P inicia a reflexão sobre a história • P faz várias perguntas e os alunos completam as frases oralmente • P continua a conversar com o grupo sobre a história • P – Sim, pode ser. [o 1 pergunta-lhe se aquela palavra pode ser] • P – Agora vamos fazer um desenho sobre uma parte da história! Todos sentados! • P – Escrevam no cimo da folha o título da história • P pega no marcador e escreve no quadro “Bruxinha Luna e a Palavra Mágica”
	Interação com o 11	<ul style="list-style-type: none"> • P abre a porta e pede para o 11 entrar • P – 11, senta-te aqui, que a 8 está a faltar • P pega no desenho da bruxa feito pelo 11 • P – Olhem lá para a bruxinha que o 11 nos trouxe! Está muito gira! • P – Posso afixá-la no cartaz, 11? • P devolve-lhe o desenho • P volta a mostrar a imagem ao 11 • P prossegue a leitura, sem a interromper [quando ele grita assustado dizendo que ouviu um barulho] • P – Sim, o pai também apareceu à bruxinha Luna • P – Senta-te 11! • P levanta-se e entrega o livro ao 11 • P – O 11 também me vai dizer qual é a palavra mágica dele. Mas ao ouvido da professora! • P – 11 vai para o teu lugar • P vai junto do 11 e pergunta-lhe qual é a sua palavra mágica • P – Sim, podes começar [quando o 11 lhe pergunta de pode fazer o desenho] • P pega no livro e mostra ao 11 para ele escolher uma imagem para desenhar • P – Gostas desta? Então vá, desenha a Luna a saltar no trampolim. • P vai até junto do 11 – Qual é a tua palavra mágica, 11? • P insiste • P – Boa! Macaco é a tua palavra mágica! • P levanta-se e escreve no cartão

		<ul style="list-style-type: none"> • P – 11, não estragues as canetas do 2 • P levanta-se e tira-lhe o saco • P – Já chega 11. Vamos para a tua sala. • P pega na mão do 11 e encaminha-se para a porta
	Interacção com o 12	<ul style="list-style-type: none"> • P – O 12 também fez uma bruxa muito gira • P atravessa a sala e vai até junto do 12 • P – 12, mostra a tua bruxa à turma • P - 12, tens que sair daí, porque se não o 11 não vê. • P puxa o 12 pelo braço – Olha, ele não está a ver! • P - 12! A paciência tem limites! Já sabes o que te vai acontecer! • P – Não! Vai-te sentar no teu lugar! • P – Já te disse!
	Interacção com o 13	<ul style="list-style-type: none"> • P olha para o 13 • P – 13, guarda os bonecos. • P está ao lado do 13 • 13 – Qual é a tua palavra mágica? Diz ao ouvido da professora. Eu escrevo. • P vai até junto do 13 • P vai até junto do 13
	Interacção com o 6	<ul style="list-style-type: none"> • P entrega ao 6 um molho de folhas brancas • P – Entrega uma a cada um. Dá uma também ao 11
	Interacção com a professora de ensino especial	<ul style="list-style-type: none"> • O 11 e a professora de educação especial estão fora da sala, à porta, à espera para entrar • P – Deixa, ele já mostra • P entrega o 11 e fecha a porta
Perfil de actuação da professora de educação especial	Interacção com a professora titular	<ul style="list-style-type: none"> • [Professora de educação especial -] Ele trás um desenho que fez de uma bruxa • Professora de educação especial – Tchau, até logo Isabel! • A professora de educação especial sai da sala e fecha a porta
	Interacção com o 11	<ul style="list-style-type: none"> • Professora de educação especial – Tchau 11! Porta-te bem! • [Professora de educação especial -] mostra 11, mostra” [pede-lhe que mostre à professora titular o desenho que fez da bruxa] • A professora de ensino especial está à porta e pega na mão do 11
Perfil de actuação do grupo em sala de aula	Realização das tarefas propostas	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos realizam a actividade
	Cumprimento de regras e ordens	<ul style="list-style-type: none"> • 6 começa a distribuir as folhas
	Interacção com a Professora	<ul style="list-style-type: none"> • 2 – Está sim, muito gira! [Quando a professora mostra o desenho da bruxa feito pelo 11] • 4 – Eu não gosto! [idem] • 15 – Mostre professora! [idem] • O grupo repete a palavra • Grupo – ehheheh! • 4 bate palmas • 1 – Pode ser esta? – mostrando-lhe o papelinho • 1 levanta-se e vai até junto da professora • 14 – O 11 quer afiar as canetas do 2!
	Comportamentos individuais	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos começam a levantar-se • Os alunos recomeçam a sentar-se • A 15 e o 10 discutem • A 5 está em pé encostada ao armário atrás da mesa da professora • 1 – Foi o 11! O 11 assobiou! • 2 – Olha! Eu nem sabia que ele assobiava!
	Interacção com colegas no grupo de alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Falam entre si sobre as palavras mágicas • 2 – Olha! Não pediu autorização! – diz ao 7 [quando o 11 pega num lápis do 2]
	Interacção com o 11	<ul style="list-style-type: none"> • 15 – Sim, está bonita 11 [relativamente ao desenho da bruxa] • O 2 está em pé [porque o 11 está deitado ocupando duas cadeiras: a do 11 e a do 2] • Os restantes alunos apercebem-se • 1 – Olha! Passou-se! • 2 – Vá 11, eu quero me sentar. – Empurrando as costas do 11 • 2 senta-se no lugar onde estava o 11 e começa a escrever no papelinho

		<ul style="list-style-type: none"> • O 7, o 2 a 9 e o 14 olham para ele [riem-se] • O 1, a 3, a 15, o 12 olham para o 11 e para o 2 [riem-se] • Todos se riem [quando o 11 enfia um saco de plástico na cabeça]
Perfil de actuação do 11	Cumprimento de regras e ordens	<ul style="list-style-type: none"> • O 11 entra com os seus brinquedos e um desenho • O 11 senta-se no lugar indicado pela professora e poisa os brinquedos e o desenho • 11 levanta-se e vai-se sentar • 11 continua a brincar com as canetas
	Interacção com a professora titular	<ul style="list-style-type: none"> • 11 – Não! A bruxa é do 11! [quando a professora lhe pergunta se pode afixar o desenho na bruxa no cartaz da sala] • 11 – O 11 também quer ver • 11 – O 11 quer ver! O 11 quer ver! • 11 – E o pai! O pai também! [relativamente a uma passagem da história] • 11 – Eu quero ouvir outra vez! O 11 quer ver! O 11 quer ver! • 11 não responde [quando a professora lhe pergunta qual a sua palavra mágica] • 11 – O 11 pode fazer o desenho? • 11 – Eu quero esta! Eu quero esta! Salta! Salta! • 11 não diz [quando a professora lhe pergunta qual a sua palavra mágica] • 11 – Macaco! • O 11 pega no desenho da bruxa e nos brinquedos e levanta-se [quando a professora lhe diz que vai regressar à sala]
	Interacção com os colegas da turma	<ul style="list-style-type: none"> • 11 pega no lápis e começa a esperar no 2 • 11 dá saltos na cadeira • 11 levanta-se, coloca o livro em cima da cadeira e vai até junto do 13 • 11 pega num boneco de 13
	Comportamento s individuais	<ul style="list-style-type: none"> • O 11 continua a andar pela sala • 11 – O 11 quer brincar com o boneco! [apontando para os brinquedos do 13] • O 11 está sossegado e olha para o livro e para a professora • 11 – É o professor! É o professor! • 11 continua sossegado a ouvir a história • 11 – Hum! Quero ver a Luna! Quero ver a Luna! • 11 está quieto a olhar para as imagens • 11 – Ahhhhh! Que barulho! Assustei-me! • 11 levanta-se • 11 desfolha o livro • 11 aponta para as imagens e indica o que são ao 2 • 11 fecha o livro, levanta-se e senta-se na cadeira onde estava a professora • 11 – Quero ir para o computador! • 11 vai até ao computador e senta-se na cadeira • 11 está deitado na sua cadeira e ocupa também a do 2 • 11 senta-se correctamente, no lugar do 2 • 11 pega nos lápis do 2 • 11 bate com a ponta do lápis na folha • 11 enrola a blusa na cabeça e abana o 2 • 11 tira a blusa e bate no estojo do 2 • 11 assobia • 11 bate com o lápis na mesa • 11 bate com o lápis na folha • 11 pega numa caneta e afia do 2 • 11 enfia a caneta no afia • 11 enfia um saco de plástico na cabeça
Perfil de actuação do 12	Cumprimento de regras e ordens	<ul style="list-style-type: none"> • 12 permanece no lugar [quando a professora lhe pede para sair do sítio, porque o 11 não consegue ver as imagens]
	Interacção com a Professora	<ul style="list-style-type: none"> • 12 abre o cadernão na página em que desenhou a bruxa • 12 – Não quero... • Fecha o cadernão e guarda-o debaixo da mesa • 12 – Eu levo-o! Eu levo-o! • 12 – Mas eu quero!
	Interacção com colegas do	<ul style="list-style-type: none"> • 12 vai ter com o 11

	grupo de alunos	<ul style="list-style-type: none"> • 12 dá piruetas apoiando-se na mesa do 11 • 12 mostra ao 4 e à 3 as suas canetas vermelhas • 12 mostra ao 6, ao 1 e à 15 as suas canetas vermelhas • 12 puxa a cadeira e senta-se junto do 11
	Comportamentos individuais	<ul style="list-style-type: none"> • O 12 sai do meu colo e corre pela sala até à professora [para ir ver melhor uma imagem] • 12 vai buscar uma cadeira e coloca-a ao lado da professora • 12 sai da cadeira, joga-se para o chão e arrasta-se colocando-se na direcção do 3 • 12 está a fazer o pino no chão • 12 dá piruetas no chão • 12 corre pela sala aos saltos • 12 corre pela sala
	Socialização	<ul style="list-style-type: none"> • 12 levanta-se e senta-se no meu colo
	Cumprimento de regras	<ul style="list-style-type: none"> • O 13 continua a brincar [quando a professora lhe diz para guardar os bonecos]
Perfil de actuação do 13	Comportamentos individuais	<ul style="list-style-type: none"> • O 13 tira vários brinquedos da mochila e coloca em cima da mesa • 13 começa a brincar com os bonecos • 13 está sentado a brincar com o pedaço de papel
	Interacção com a professora	<ul style="list-style-type: none"> • 13 aproxima-se do ouvido da professora e diz a sua palavra mágica
	Interacção com os colegas do grupo	<ul style="list-style-type: none"> • 13 tira-o da mão do colega • 13 esconde os bonecos na mochila

Anexo 19. Protocolo da observação naturalista nº 3

Nível de ensino: 1º Ciclo

Escola E. B. 1 de Castro Marim

3º Ano, Turma D

Nº de alunos: 14 (está a faltar a aluna 3 e o aluno 11)

Duração: das 13:30 às 14:45

Data: 10 de Junho de 2010

Observadora (O): Beatriz

Nota: Professora titular de turma (P)

Objectivos da observação:

- Observar o comportamento da professora na sua relação e execução da prática pedagógica;
- Observar o tipo de actividades e estratégias desenvolvidas;
- Observar mudanças ocorridas no comportamento dos alunos da turma;
- Observar mudanças ocorridas na dinâmica e quotidiano da turma.

Mini-questionário antes da observação:

O – O que vais fazer na aula?

P – Tenho de preparar a visita de estudo que vamos fazer terça-feira. Por isso pensei em realizarmos uma actividade em grupo, de revisão do Estudo do Meio sobre os animais e de investigação sobre outros animais que vão ver no Badoca Park. É uma actividade que tem várias mini-tarefas e por isso eles têm que se organizar, dividir tarefas, ajudar uns aos outros...

O – Como os vais organizar?

P – Vou fazer grupos heterogéneos, vou juntar os alunos em grupos de 3 alunos. Depois vão ouvir uma história que envolve animais, de António Torrado, que é “O leopardo, a girafa e o elefante”. Depois vão preencher o guião em grupo. Têm que discutir sobre as respostas, dividir tarefas, porque no guião há diferentes tipos de actividades, entre eles têm que ver quem está mais apto para fazer uma determinada actividade ou outra.

O – Que materiais vais usar?

P – O computador, porque eles vão ouvir a história, que é contada por um senhor e depois projecto as ilustrações. Vão precisar dos guiões, de material de escrita e também para pintar.

Tempo	Descrição de situações e comportamentos	Notas complementares e inferências
13:30	<ul style="list-style-type: none"> • P – Bem, agora vamos fazer uma nova actividade. Vamos trabalhar em grupos • 10 – Eh pá! É grupos! • P – Vamos fazer os grupos. • O 13 está a mexer nos blocos lógicos. • Os alunos arrumam os livros e o cadernão em baixo da mesa. • 7 – Professora, eu ainda não fiquei com o 4! • 1 – E eu nunca fiquei com o 10. • 7 – E nem com o 12. • 8 – 4, vem para aqui! • P – 7, com quem é que ainda não ficaste? • 7 – Com o 4 e com o 10. • P – 1, levanta-te. 14, ficas com a 15. Ficam os dois. 	Os alunos estão em silêncio
13:35	<ul style="list-style-type: none"> • O 14 agita a mão à 15 e indica-lhe a cadeira vazia ao seu lado. • A 15 agita o dedo de um lado para o outro. • 15 – A professora disse para tu vieres para o meu lado! • P – Não é preciso cadeira! [para o 1] Vais ficar com a 9 e com o 7. • P – 5 e 2 ficam com o 6. Sentam-se aqui. E o 12 fica com a 8 aqui. • 10 – E eu? • P – Tu ficas com o 13. • 13 – Fixe • Os alunos movimentam-se pela sala. • P dirige-se para o seu computador portátil. • P – Bem, os grupos estão formados. Agora vou dar as instruções. Têm que tomar atenção. • 9 – Professora! Falta-me o meu lápis! • P – 9, ficas melhor sentada aqui. • P vai até junto da 9 e levanta-a. Senta-a no lado oposto da mesa. • 9 – Mas eu não tenho lápis. • 7 – Eu tenho um a mais. Toma. 	Há barulho Enquanto arruma o livro na parte de baixo da mesa Levantando a cabeça e olhando para os colegas Pede-lhe para se sentar ao seu lado Recusa Arrastando as mesas
13:41	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos movimentam-se pela sala. • P dirige-se para o seu computador portátil. • P – Bem, os grupos estão formados. Agora vou dar as instruções. Têm que tomar atenção. • 9 – Professora! Falta-me o meu lápis! • P – 9, ficas melhor sentada aqui. • P vai até junto da 9 e levanta-a. Senta-a no lado oposto da mesa. • 9 – Mas eu não tenho lápis. • 7 – Eu tenho um a mais. Toma. 	Os alunos estão em silêncio
13:45	<ul style="list-style-type: none"> • P – Como sabem, terça-feira vamos ao Badoca, por isso pensei numa actividade para nos prepararmos para o que vamos ver. Assim vamos já com uma ideia e depois lá podemos fazer perguntas. Vou entregar a cada grupo um guião. Cá dentro têm primeiro as instruções. Depois começam as tarefas. Há tarefas muito diferentes. Vou apresentar as tarefas. Mas antes, vou-vos entregar já os guiões. 	Enquanto abre o estojo
13:48	<ul style="list-style-type: none"> • P distribui os guiões • P – Vão pondo o nome e pensem num nome para a equipa. • P termina de distribuir os guiões. • P – Vamos começar. Vocês vão ter que se organizar porque têm tarefas diferentes. Antes de mais, vamos ouvir a história de que fala no guião. É 	Mostra o guião à turma enquanto o desfolha

14:50	<p>uma história escrita por António Torrado, que vocês já conhecem muito bem já. Quem tiver net em casa vai a este site. Tem lá histórias muito boas e engraçadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • P explica as tarefas. • P – Por exemplo, o 13 ainda não domina a escrita, mas vai perceber a história. O 10 lê a tarefa em voz para os dois ouvirem e discutem entre eles a solução. Só que o 10 é que fica encarregue por escrever. Depois, como há esquemas e desenhos para fazer, aí já pode ser o 13 a fazer. Percebem? • 1 – Temos que falar baixinho para não incomodar os outros grupos, mas os do grupo têm que nos ouvir. • P – Isso mesmo. Há dúvidas? • P – Agora, o título é O Leopardo, a Girafa e o Elefante. Que animais acham que vão entrar na história? • Todos – o elefante, a girafa e o elefante. • P – E será que são só eles os três? • 12 – Pode entrar um macaco. • P – E estes animais são de que tipo? • 6 – São selvagens. • P – Muito bem. Nesta história aparece também um animal que é da família do macaco. É o saguim. E quem sabe um animal de raça bovina? • Todos (excepto o 12 e o 14) – O boi e a vaca! • P – Um desses animais, o boi, aparece na tarefa da sopa de letras. É um boi especial que vão ver no Badoca, que se chama laque. É especial porque não muge e tem os chifres para cima. Parecido ao mamute da Idade do Gelo, lembram-se? É primo afastado. 	<p>Escreve o site no quadro.</p> <p>Põe o braço no ar e fala ao mesmo tempo</p> <p>Faz um gesto para imitar o macaco. O 1 ri.</p> <p>Escreve a palavra saguim no quadro.</p>
14:52	<ul style="list-style-type: none"> • Todos – Sim! • P – E há outro que é o Watusi. É uma vaca africana. • 4 – Veio de onde é o mundial! • 8 – Está no Badoca? • P – Sim, essa vaca e o boi e outros animais que vão descobrir no guião. Estes animais estão em vias de extinção. O que é que isso quer dizer? • 8 – Que está a desaparecer! • P – Sim, isso mesmo. Lá ele é animal de estimação. • 1 – Ai é? Então eu posso ter um lá em casa? 	<p>Escreve a palavra laque no quadro Em voz alta e em coro</p> <p>Escreve a palavra Watusi no quadro</p>
14:54	<ul style="list-style-type: none"> • P – Vão precisar de dicionário, cores, lápis e borracha. • Um aluno de cada grupo levanta-se e vai buscar um dicionário à estante. • P – Algumas palavras não vão encontrar nos dicionários pequenos. Lá em cima da mesa da professora está o dicionário grande. Se não encontrarem alguma palavra depois vão lá ver naquele. • O 6, a 8, o 7 e o 10 levantam-se. • P – Não, não o vão buscar já. Só quando precisarem dele. Vem um elemento de cada equipa. • P – 15, vai lá acima à sala da professora *** pedir outro dicionário emprestado. • 15 levanta-se e sai da sala. • P – Comecem a ler as instruções. • P dirige-se para a mesa onde está o seu computador portátil. • O 10 lê para o seu grupo; • O 2 lê para o seu grupo; • O 7 lê para o seu grupo. 	<p>Coloca o braço no ar e responde ao mesmo tempo P não responde</p> <p>Para irem até à mesa buscar o dicionário.</p>
14:00	<ul style="list-style-type: none"> • O 14 lê em silêncio. • O grupo do 4, 8 e 12 permanece a arrumar o material. • 13 – O que é realizar? • 10 – É fazer. • O 10 lê as instruções e explica por palavras próprias ao 13. • P – Já todos terminaram de ler? • 12 brinca com as mãos. • 8 – Professora, podemos começar a ler? • P – Então, mas já deviam ter lido as regras! • 8 lê para o grupo. • P – A partir de agora todos os grupos estão em silêncio. • 12 levanta-se. • P – A partir de agora não quero ninguém de pé nem a falar. • 4 – Ainda não professora! • 10 levanta-se • 10 – Emprestas-me uma caneta castanha? • Vão juntos até à mesa do 12. • O 12 entrega-lhe a caneta. • 8 – 12, não estás a ouvir o que é para fazer! Eu já terminei de ler e tu não sabes o que é para fazer. • 12 – Então! Mas eu fui beber água! • 4 explica-lhe por palavras suas as instruções. 	<p>Há silêncio na turma Para preparar a apresentação da história</p> <p>Ainda não começaram a leitura</p> <p>Para ir beber água</p> <p>Pede ao 12</p> <p>O 10 regressa ao seu lugar</p> <p>Enquanto se senta</p>

14:03	<ul style="list-style-type: none"> 15 regressa à sala com um dicionário e coloca-o junto do outro dicionário em cima da secretária da P. P – Mesmo agora ouvia-se! P levanta-se e verifica os cabos 1 – Professora tem a ficha bem ligada ao computador? 1 levanta-se e vai junto da mesa onde está P. 12 levanta-se e vai mostrar ao 10 um boneco. P – Sim, está. Ah! Já deu! Bem, vamos ouvir! 1 e 12 regressam ao lugar. P dá início à audição da história. O 12, o 4 e o 13 começam a dançar usando os braços. O 13 mexe nas canetas. O 1 ri-se. O 4 agita os braços no ar. Todos se riem. 10 tira um baralho de cartas. 13 endireita-se na cadeira. 10 espalha as cartas pela mesa. 	<p>Não sai som das colunas</p> <p>Para ajudar</p> <p>A música da introdução à história começa a tocar</p> <p>A música termina e inicia-se a audição da história.</p> <p>Porque o 4 está a fazer de “maestro”</p> <p>Aparecem focadas várias imagens ao longo da locução da história</p>
14:08	<ul style="list-style-type: none"> 1 vira-se para trás e olha para as cartas do 10. P levanta-se e vai até ao quadro. 10 guarda as cartas e o 1 volta-se para a frente. P faz gestos em mímica para ilustrar o relato da história. P – Vou ler-vos a história para a ouvirem mais uma vez. 8 levanta o braço. P – Ainda não podem fazer perguntas. 8 – Professora, mas ele... P lê a história de forma expressiva. 	<p>Ouve-se na história a palavra paquiderme. Escreve a palavra paquiderme.</p> <p>A história termina</p>
14:11	<ul style="list-style-type: none"> Todos estão em silêncio o olham para P. O 12 ri-se. 1 balança-se na cadeira. 	<p>Nas partes hilariantes da história</p>
14:14	<ul style="list-style-type: none"> 15 cruza os braços na mesa e deita a cabeça sobre eles. 10 faz rabiscos numa folha de papel. 12 balança-se na cadeira. P – Estão a ver? Como é que estava o Leopardo? 6 – Cheio de cagufo! 8 – Com medo! 15 – Sim, mas era para fingir! 10 e 13 começam a construir escultura com canetas. P – Que nome é que estavam a chamar ao elefante? 9, 4 e 8 – Paquiderme! 4 – O que é um paquiderme? 	<p>Ri-se</p> <p>Em voz alta</p> <p>P não responde</p>
14:15	<ul style="list-style-type: none"> P – Calcula! Nas minhas costas andam a chamar-me de... Todos – Paquiderme! O 13 levanta-se e apanha as canetas que caíram no chão. O 10 guarda as canetas no estojo. 15 veste o casaco P – Vitória, vitória... Todos – E acabou-se a história! P – Agora não posso falar convosco sobre a história. Em grupos vocês é que terão de falar sobre ela. Todos participam. 10 – Pára quieto 13! Arruma as canetas. 8 – Olha, agora tens de ouvir 12. 5 – Deixa-me ver 6. 2 – Sim, dá-nos isso para nós também vermos. Assim só tu é que estás a ver e nós não conseguimos. 	<p>Em voz alta</p> <p>Em voz alta</p> <p>Em voz alta e em coro</p>
14:17	<ul style="list-style-type: none"> 6 continua com as folhas viradas para si. P explica todas as tarefas. P – Todos têm trabalho para realizar. Na primeira parte A, o grupo todo participa, porque é a discussão da história. Vão conversar em grupo sobre ela, trocar ideias para que consigam resolver as tarefas que lá têm. Depois, há tarefas muito diferentes que podem dividir pelos elementos do grupo, mas não se esqueçam que é trabalho de grupo por isso têm que tirar as dúvidas com o grupo, mostrar o que fazem, pedir sugestões. 8 e 4, vêm o que a 9 será mais capaz de fazer e repartem as tarefas e fazem o mesmo com vocês. E é igual para os grupos da 5, do 12 e do 13. Os alunos falam entre si sobre a divisão das tarefas. 6 – 8, o lápis? 8 atira um lápis ao 6. O lápis cai no chão. 12 levanta-se e apanha o lápis. Entrega-o ao 2. 14 e 15 começam a trabalhar e conversam sobre a história. P circula pelos grupos e dá orientações sobre o que fazem. P – 10, estás a fazer sozinho? Tens que ler em voz alta para o 13. 	<p>Em voz baixa</p> <p>São o primeiro grupo a começar</p>

14:20	<ul style="list-style-type: none"> • 10 – vá, o que disse o leopardo ao elefante? • 13 – Que a girafa lhe chamava nomes! • 10 – E qual era esse nome? • 13 – Paquiderme! • 10 – Então vá, vou escrever assim, o leopardo disse ao elefante que a girafa chamava-lhe paquiderme pelas costas. Pode ser? • 13 – Sim! Vá, lê a outra! • 10 – Espera! Não vês que ainda estou a escrever? • 13 observa o colega a escrever. • O 4 e o 12 estão a conversar. • A 8 está a fazer sozinha o trabalho. • 12 levanta-se e vai à mochila. Tira uma revista. 	<p>Endireita-se na cadeira Enquanto escreve</p>
14:22	<ul style="list-style-type: none"> • 4 – 8, o 12 não está a fazer nada! • 8 – Eu sei! Ó 12, não podes ver as revistas agora! • 4 – Professora, o 12 tem revistas e não está a ajudar! • P dirige-se ao 12. Tira-lhe a revista e diz-lhe para se sentar. • 12 senta-se. • 12 levanta-se e diz algo ao ouvido da P. • 12 – Sim, o 4 não me deixa fazer nada! • 4 – É mentira professora! Ele é que não quer fazer nada! • P – Vai já 12. Tens lá trabalho para fazer. • 15 – Professora, podemos passar para a tarefa seguinte? • P – Sim, claro! • 10 – Agora tu é que vais escrever esta. Tu já sabes escrever! Vá, eu leio-te. Quem fazia a algazarra? • 13 – Os macacos! • 10 – Sim, mas tem que ser resposta completa. • 13 – Ah! Então quem fazia a algazarra eram os macacos! • 10 – Olha, copias a pergunta toda, quem fazia a algazarra e depois escreves eram os macacos. • 15 – Professora, agora precisamos de um dicionário! O nosso não tem uma palavra! • P – Vão buscar ali à mesa um grande. • 5 abre o dicionário e procura uma palavra. • 5 – 6, tu fazes qual? Eles [o 14 e a 15] já estão a fazer a actividade C. • 6 – Mas nós ainda não acabámos a A. • 2 – Sim, só vamos às outras depois de acabarmos a A. Vá, próxima pergunta. • 5 – Mas eu já sei uma resposta da C. • 6 – Então escreve-se já. • 2 – Sim, mas depois voltamos à pergunta 7. • 12 brinca com o chupa-chupa • P olha para o 12. • 8 continua a escrever. • 4 olha para o que a 8 escreve. • P tira o chupa-chupa do 12. • P – Não voltas a fazer a mesma coisa! Onde está o teu trabalho? • 12 – Já fiz! • P – E já mostraste ao grupo? • 12 – Eles estão ocupados! • P – Mostra-lhes o teu trabalho e vejam se está certo. Conversem sobre ele. • 4 – Ele não quer fazer nada! • P – Vocês têm que o orientar, ajudar. Não é só queixas! • 6 – Sim, porque isto é equipa! Se um não consegue, a equipa ajuda, porque se não, a equipa fica mal. • 13 – Pois! Têm que fazer como eu e o 10! Não é só queixas! • 8 – Vá, 12, mostra lá. • 12 mostra-lhes a folha do exercício. • 4 – Está incompleto. Falta-te este animal aqui. • 12 – Mas eu não sei que animal é esse! • 8 – Espera aí. • 8 levanta-se e vai até à estante dos livros. Retira um atlas dos animais. Leva-o para a mesa. • O 12, o 4 e a 8 desfolham o livro. • 8 – Vês, é este bicho! • 12 – Eh que fixe! Espera! Não feches! Quero ver se os outros estão bem. • 1 levanta-se e pede uma caneta ao 10. • P – 1, tens mais duas pessoas na tua equipa. Será que nenhuma delas não tem a caneta que precisas? Tens que ir pedir ao outro grupo? • 1 – É para a 9. Nós não temos castanho. • 10 – Mas tu tens cores 9! 	<p>Com voz brusca.</p> <p>Guarda a revista na mochila do aluno.</p> <p>Cruza os braços no peito Em voz alta</p> <p>Sobre a pergunta seguinte</p> <p>Fala com calma</p> <p>Sublinha as palavras enquanto as lê</p> <p>Com voz baixa</p> <p>Guarda-o na secretária Endireita-o na cadeira e puxa-a para a frente</p> <p>Em voz alta</p> <p>Volta-se para trás</p> <p>Estica-se na cadeira</p> <p>Aponta para a folha</p>
14:24		
14:26		
14:30		

14:32	<ul style="list-style-type: none"> • 9 – Mas o castanho que tenho não pinta! • 10 – Toma. Mas não pintes com muita força. E não carregues muito. Olha pinta assim devagarinho. • 12 deita-se no chão com o livro. • P senta-se à mesa do seu computador portátil. • P – 12, chega lá aqui à professora. • 12 levanta-se e vai junto da P. • P – 4 e 8 cheguem cá também. • 4 e 8 levantam-se e vão junto da P. • P – 4, qual é a tua tarefa? • 4 – Eu estou a procurar palavras no dicionário. E também estou a terminar o desenho da história. • 8 – E eu estou corrigir as respostas das perguntas. • P – E então qual é a tarefa do 12? • Os três alunos fazem em silêncio. • P – Era o desenho! • 4 – Desculpe. • P – Não é a mim. • 4 – Desculpa-me 12. Pensei que não querias fazer mais o desenho. Como estavas a ver o livro. • 12 – Mas eu estava a ver o livro porque não sabia como se fazia a girafa. • 8 – Desculpas aceites? • P – Vá, agora vão voltas a trabalhar, 4 continuas a pesquisa no dicionário, a 8 termina a correcção e tu 12 vais fazer uma girafa linda! • 9, 1 e 7 falam sobre a resposta da questão 9. • 4 – Professora! Ela [a 8] quer fazer tudo sozinha! • 8 – Mas assim fica melhor! • 12 – Mas é de equipa! • 13 – Vocês calem-se! Falem baixinho! Não temos que ouvir as vossas discussões. • P – 8! • 8 – Vá, tomem já isso. • 1 – Professora, quando o 7 terminar a tarefa dele não tem que ajudar os outros no grupo? • P – Claro! • 1 – Vês? 	<p>Em voz alta</p> <p>Levantando-se e indicando numa folha de rascunho</p> <p>Olhando para o 12</p> <p>Há silêncio na turma</p> <p>8 baixa os olhos para o chão</p> <p>Com tom de voz baixo</p> <p>Em voz alta</p> <p>Atirando com a folha</p>
14:33	<ul style="list-style-type: none"> • 7 – Então! Eu pensei que não precisavam de ajuda. • 10 – Professora! O meu dicionário não tem paquiderme! • P – Tens que ver no grande. • 13 levanta-se e vai buscar o dicionário grande. • 8 – 4, não sei que animal é este. • 12 – Mostra, mostra que eu encontro já no livro! • 4 – eu acho que é um coelho. • 12 desfolha o livro. 4 e 8 olham para as imagens. • 8 – É melhor perguntar. • 8 levanta-se e vai até junto da P. • 8 – Professora, que animal é este? • 12 – Está aqui! Está aqui! Encontrei 8! • 12 levanta-se e vai a correr até junto da 8 e da P. • 4 – Mó mostra! Não deixas ver! • 8 e P olham para a imagem que o 12 aponta. • 8 – É uma lama? • P – Isso mesmo! Muito bem! Parabéns 12! • 1 – Ah! É aquele bicho que cospe água! • 15 – E há muitos no deserto. • 13 – Não! Eles cospem comida porque é castanho. • P – Sim, vá, agora não se fala nisso. • P levanta-se e circula pelos grupos. • P vê o trabalho do 14 e da 15. 	<p>Em voz alta</p> <p>Em voz alta</p> <p>Em voz alta</p> <p>Em voz alta</p>
14:35	<ul style="list-style-type: none"> • 9 – 1, ajuda-me aqui não estou a conseguir fazer esta. • 1 – É melhor usares este lápis. • P vê o trabalho do 1, da 5 e do 6. • 12 – Também posso fazer o céu? • 8 – Sim, sim faz. • 4 – E também podes fazer umas árvores como na selva! • 12 – Sim e uns macacos. • 12 – Professora posso fazer macacos? • P – Sim, claro. • 1 deixa cair o estojo no chão. Levanta-se e apanha as canetas. • 7 – Professora, não encontro uma palavra! • P – Pede ajuda ao grupo. 	<p>Em voz alta</p> <p>As canetas espalham-se</p>

14:40	<ul style="list-style-type: none"> • 9 – Mostra-me. • 12 mostra o trabalho ao grupo. • 4 – Não era para pôr macacos! • 8 – Mas a professora deixou! • 15 – 14, não encontro paquiderme! • 14 – Vê neste aqui, pode ser que tenha. Eu procuro também neste. • 1 – Então 7, tens que ajudar. Não sou só eu e a 9 a procurar! • 9 – Todos têm que ajudar! • 14 – Encontrei! Está aqui, paquiderme. • 5 – Usa este lápis. • 4 – 1 chega lá aqui. • 1 levanta-se e vai junto do 4. • 12 levanta-se e circula pela sala com o seu trabalho. • 12 vai pedindo aos grupos para lhes mostrar os seus trabalhos. • 12 – Este é o que nós estamos a fazer. • 5 – Professora, precisamos de cinzento e não temos. • P – Vê ali nas cores da sala. • 5 – Onde estão? • P – Ali na bancada. • 5 vai até junto da bancada e regressa com o suporte das canetas e dos lápis. Coloca em cima da mesa. • 4 e o 1 brincam com o boneco do 12. • 13 – Oh pá! Calem-se! Assim não me concentro! • 4 – Vá, faz 8! • 8 – Que lata! Olha-me este! Tu é que ainda não terminaste a tua tarefa e só estás para aí a brincar como um bebé. Tu também tens que ajudar! • 4 – Preciso de um dicionário. • 8 – Levanta-te e vai buscar. Não viste como fez o 13? • 1 – Venham buscar este! • 4 – Não! Esse é o nosso. Venham cá vocês trazer. • 1 – Não é não! É da escola toda. • 4 levanta-se e vai buscar o dicionário junto do 1. • 5 – Professora, a mosca é um animal doméstico? • P – Achas que podemos tratar dela, dar-lhe de comer? • 2 – Não, claro que não! • 6 – É selvagem. • 5 – Sim. É aqui que escrevo, não é? • 2 – Sim, é. Está certo. • 9 – Professora, já viu o meu trabalho? Está bom, não está? • P – Sim, está muito lindo. • P – Olhem lá todos o trabalho da 9. O que acham? • 10 continua a trabalhar, 13, 14, 15 olham para o que a P mostra, 2, 6 e 4 pedem para ver melhor. • 15 – Está muito giro 9. • 14 – Também acho. • 15 – 14, isto é um boi? • 14 – Não, acho que é mais uma vaca. A tal africana. • 8 – Preciso de uma borracha. • 4 – Vai tu buscar! • 4 levanta-se e tira uma borracha da gaveta da bancada. Atira a borracha à 8. • 4 – Então! Não apanhas? Nem sequer consegues apanhar! • 8 – Para a próxima não atiras! • 1 – 7, procura aí paquiderme. • 7 procura uma palavra no dicionário • 6 – 2 e 5, faltam-me duas palavras que não encontro. • 2 pega na folha e mostra à 5. • 5 – Esta aqui é girafa? • 2 – Sim, é essa que falta. E a outra já encontraste. Só que não riscaste. • 2 devolve a folha. • 6 – Ah pois foi! Nem reparei. • 2 – Foi a 5 que encontrou a girafa! Muito bem 5. Parabéns. • 6 – Obrigada 5! Olha, faz aqui a cauda da girafa. Falta-te isso. • 5 – Ah pois é! Obrigada! • 2 – Eh pá, estamos mesmo a trabalhar como uma equipa! • 7 – Não encontro paquiderme. • P senta-se ao lado da 5 e ajuda-os no trabalho. • P – Mostra lá. Não, esse pequeno não tem. Têm que ver no grande. 4, dá-me lá esse dicionário. • 8 – 4! Não é para pintares! Professora, ele não me ajuda! • 4 – Espera, já te venho ajudar. 	<p>Em voz alta</p> <p>Aponta para os dicionários</p> <p>Em voz baixa</p> <p>Para o 2</p> <p>Em voz baixa</p> <p>Há algum barulho na turma</p> <p>Em voz alta para o 4 e 1</p> <p>Em voz alta</p> <p>Mostrando-lhe o dicionário</p> <p>Em voz alta</p> <p>Levantando a folha</p> <p>Retoma a pintura</p> <p>Em voz alta</p> <p>A borracha cai no chão</p> <p>Abrindo os braços</p> <p>Em voz alta e apanhando-a</p> <p>Ri-se</p> <p>Porque não encontram a palavra no dicionário</p> <p>Pede o dicionário ao outro grupo</p> <p>Em voz baixa</p>
14:43		
14:45		
14:46		
14:47		

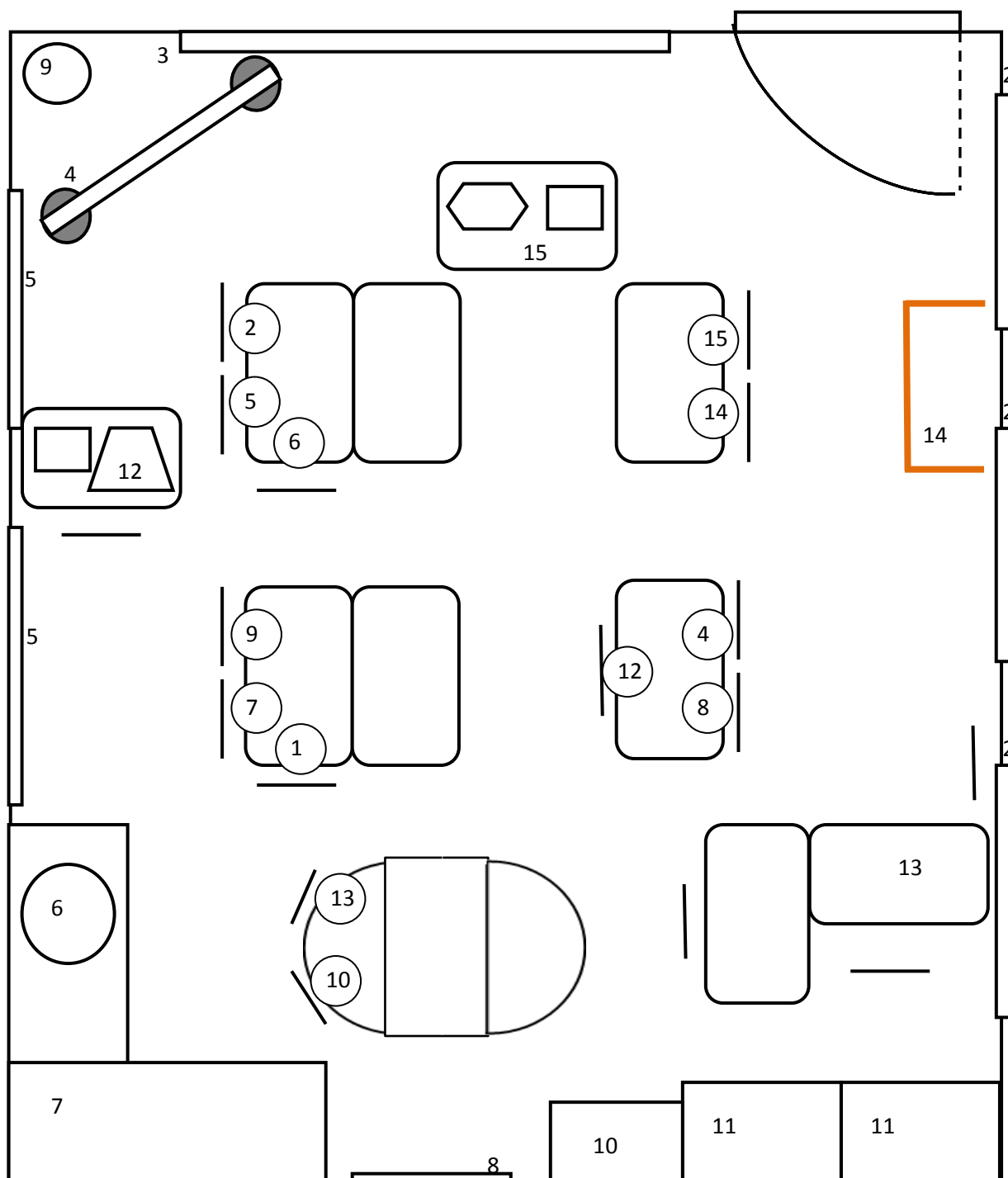
14:50	<ul style="list-style-type: none"> • 4 levanta-se e entrega o dicionário à professora. • P – Há algum problema 4? • 4 – Não professoram, está tudo bem. • 6 – Como se escreve paquiderme? • 2 – Está no quadro. • P – Procura aqui. • P levanta-se e vai até à sua mala. • 1 – Quem é que está a brincar com um guizo? • 12 – É a professora. 	<p>Diz ao 7 para procurar na zona indicada no dicionário</p> <p>Consulta o telemóvel</p> <p>A mala tem um guizo e faz barulho</p>
14:51	<ul style="list-style-type: none"> • P – É a minha mala. Vocês também! É sinal que estão a trabalhar e que há silêncio. • 13 – É um alarme, professora! • P – Sim, é isso mesmo! • 5 – 2, já terminei as minhas tarefas. • 2 – Então já posso juntar tudo. Vamos corrigir. • 13 levanta-se e vai buscar uma folha branca. Começa a fazer um desenho. • 10 – Então! Se não tens mais tarefas, é para me ajudares! • 13 coloca a folha de lado e olha para o que o 10 está a fazer. 	<p>Coloca por ordem as páginas do guião</p>
14:53	<ul style="list-style-type: none"> • 9 – A vaca pode ter em casa? • 1 – Pode! O meu avô tem uma lá na quinta. • 7 – Não, ela não pode entrar em casa. • 9 – É selvagem? • 1 – Não, porque nós damos-lhe de comer. • 9 – Eu acho que é doméstica. • 7 – Então põe nesse. 	
14:56	<ul style="list-style-type: none"> • 15 – Professora, já acabámos! • P – Já reveram tudo? Já corrigiram o trabalho? • 14 – Não, ainda não. • 10 – Nós também já acabámos! • P – E vocês, 5? Já acabaram? • 5 – Só falta a tarefa do 6. • 2 – Mas nós já estamos a rever as outras. • P vê o trabalho do 10 e do 13. • P circula pela sala. • P – Quem já terminou junta tudo, revê e corrige. Já não vamos a tempo da última parte. Terminamos segunda-feira. • 4 – Professora, qual última parte? • P – Então vá, vamos ouvir. Depois de todos terem terminado, juntam e agram o guião. Depois lêem em voz alta as respostas, corrigem, vêm se está tudo certo. Depois trocam os guiões entre os grupos e cada grupo vai corrigir e entregam de novo ao grupo para eles verem o que acertaram e erraram. Depois vamos discutir todos em conjunto a história. • 6 – Mas professora, não vai dar tempo. • P – Sim, por isso é que a professora pede para terminarmos e fazemos isto segunda-feira na hora da língua portuguesa. Agora quem ainda não terminou, termina, os outros juntam, agram e relêem. 	<p>Está junto do 10 e do 13</p> <p>Dirige-se para o quadro</p> <p>Há barulho</p>
15:00		

Mini-questionário depois da observação:

O – Então, como correu?

P – Bem, agora na próxima aula vamos fazer a discussão das respostas dos grupos. Correu muito bem, melhor do que estava à espera, mas também, eles... já se nota que têm as regras de comportamento e já sabem trabalhar em grupo. Mas o grupo que funcionou menos bem foi o do 9, 7 e 1. Porque o 1 ainda é pouco despachado nas actividades. Foram o único grupo que não conseguiu terminar tudo, mas o que fizeram até teve... até está bem feito. E é natural ter havido mais agitação, porque estamos já na recta final do ano, eles estão mais agitados, é normal.

Anexo 20. Mapa da sala de aula na observação naturalista nº 3



Legenda:

- | | | | | |
|--|----------------|------------------------|------------------------------------|-------------|
| 1. Porta | 2. Janela | 3. Quadro branco fixo | 4. Quadro branco móvel | 5. Placard |
| 6. Lavatório | 7. Bancada | 8. Espelho | 9. Cartazes, mapas e cartolinas | 10. Estante |
| 11. Armário | 12. Computador | 13. Mesa da professora | 14. Casinha do teatro de fantoches | |
| 15. Mesa com videoprojector, colunas e computador portátil da professora | | | | (x) Aluno/a |

Anexo 21. Análise do protocolo da observação naturalista nº 3

Categoria	Subcategoria	Comportamentos observados
Perfil de actuação da professora	Estratégias/ actividades de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Vamos trabalhar em grupos • P – Bem, os grupos estão formados. Agora vou dar as instruções. Têm que tomar atenção. • P – Como sabem, terça-feira vamos ao Badoca, por isso pensei numa actividade para nos prepararmos para o que vamos ver. Assim vamos já com uma ideia e depois lá podemos fazer perguntas. Vou entregar a cada grupo um guião. Cá dentro têm primeiro as instruções. Depois começam as tarefas. Há tarefas muito diferentes. Vou apresentar as tarefas. Mas antes, vou-vos entregar já os guiões. • P – Vamos começar. Vocês vão ter que se organizar porque têm tarefas diferentes. Antes de mais, vamos ouvir a história de que fala no guião. É uma história escrita por António Torrado, que vocês já conhecem muito bem já. Quem tiver net em casa vai a este site. Tem lá histórias muito boas e engraçadas
	Formação dos grupos de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • P – Vamos fazer os grupos. • P – 7, com quem é que ainda não ficaste? • P – 1, levanta-te. 14, ficas com a 15. Ficam os dois. • P – Não é preciso cadeira! [para o 1] Vais ficar com a 9 e com o 7. • P – 5 e 2 ficam com o 6. Sentam-se aqui. E o 12 fica com a 8 aqui. • P – Tu ficas com o 13.
	Gestão da realização das tarefas	<ul style="list-style-type: none"> • P distribui os guiões • P – Vão pondo o nome e pensem num nome para a equipa. • P termina de distribuir os guiões. • P explica as tarefas. • P – Por exemplo, o 13 ainda não domina a escrita, mas vai perceber a história. O 10 lê a tarefa em voz para os dois ouvirem e discutem entre eles a solução. Só que o 10 é que fica encarregue por escrever. Depois, como há esquemas e desenhos para fazer, aí já pode ser o 13 a fazer. Percebem? • P – Vão precisar de dicionário, cores, lápis e borracha. • P – Algumas palavras não vão encontrar nos dicionários pequenos. Lá em cima da mesa da professora está o dicionário grande. Se não encontrarem alguma palavra depois vão lá ver naquele. • P – 15, vai lá acima à sala da professora *** pedir outro dicionário emprestado. • P – Comecem a ler as instruções. • P – Já todos terminaram de ler? • P – Então, mas já deviam ter lido as regras! [em resposta da pergunta da 8 sobre se podiam começar a ler] • P – A partir de agora todos os grupos estão em silêncio. • P dá início à audição da história. • P levanta-se e vai até ao quadro. [escreve “paquiderme”] • P – Vou ler-vos a história para a ouvirem mais uma vez. • P lê a história de forma expressiva. • P – Agora não posso falar convosco sobre a história. Em grupos vocês é que terão de falar sobre ela. Todos participam. • P explica todas as tarefas. • P – Todos têm trabalho para realizar. Na primeira parte A, o grupo todo participa, porque é a discussão da história. Vão conversar em grupo sobre ela, trocar ideias para que consigam resolver as tarefas que lá têm. Depois, há tarefas muito diferentes que podem dividir pelos elementos do grupo, mas não se esqueçam que é trabalho de grupo por isso têm que tirar as dúvidas com o grupo, mostrar o que fazem, pedir sugestões. 8 e 4, vêm o que a 9 será mais capaz de fazer e repartem as tarefas e fazem o mesmo com vocês. E é igual para os grupos da 5, do 12 e do 13. • P circula pelos grupos e dá orientações sobre o que fazem. • P levanta-se e circula pelos grupos. • P vê o trabalho do 14 e da 15. • P vê o trabalho do 1, da 5 e do 6. • P senta-se ao lado da 5 e ajuda-os no trabalho. • P circula pela sala. • P – Quem já terminou junta tudo, revê e corrige. Já não vamos a tempo da última parte. Terminamos segunda-feira. • 4 – Professora, qual última parte? • P – Então vá, vamos ouvir. Depois de todos terem terminado, juntam e agram o guião. Depois lêem em voz alta as respostas, corrigem, vêm se está tudo certo. Depois trocam os guiões entre os grupos e cada grupo vai corrigir e entregam de novo ao grupo para eles verem o que acertaram e erraram. Depois vamos discutir todos em conjunto a história. • P – Sim, por isso é que a professora pede para terminarmos e fazermos isto segunda-feira na hora da língua portuguesa. Agora quem ainda não terminou, termina, os outros juntam, agram e relêem.
	Controlo das regras da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • P – Não, não o vão buscar já. Só quando precisarem dele. Vem um elemento de cada equipa. • P – A partir de agora não quero ninguém de pé nem a falar. • P – Sim, está. Ah! Já deu! Bem, vamos ouvir!
	Interação professora-	<ul style="list-style-type: none"> • 1 – Temos que falar baixinho para não incomodar os outros grupos, mas os do grupo têm que nos ouvir.

	alunos durante a actividade	<ul style="list-style-type: none"> • P – Isso mesmo. Há dúvidas? • P – Agora, o título é O Leopardo, a Girafa e o Elefante. Que animais acham que vão entrar na história? • Todos – o elefante, a girafa e o elefante. • P – E será que são só eles os três? • 12 – Pode entrar um macaco. • P – E estes animais são de que tipo? • 6 – São selvagens. • P – Muito bem. Nesta história aparece também um animal que é da família do macaco. É o saguim. E quem sabe um animal de raça bovina? • Todos (excepto o 12 e o 14) – O boi e a vaca! • P – Um desses animais, o boi, aparece na tarefa da sopa de letras. É um boi especial que vão ver no Badoca, que se chama Iaque. É especial porque não muge e tem os chifres para cima. Parecido ao mamute da Idade do Gelo, lembram-se? É primo afastado. • Todos – Sim! • P – E há outro que é o Watusi. É uma vaca africana. • 4 – Veio de onde é o mundial! • 8 – Está no Badoca? • P – Sim, essa vaca e o boi e outros animais que vão descobrir no guião. Estes animais estão em vias de extinção. O que é que isso quer dizer? • 8 – Que está a desaparecer! • P – Sim, isso mesmo. Lá ele é animal de estimação. • 1 – Ai é? Então eu posso ter um lá em casa? • P – Estão a ver? Como é que estava o Leopardo? • 6 – Cheio de cagufo! • 8 – Com medo! • 15 – Sim, mas era para fingir! • P – Que nome é que estavam a chamar ao elefante? • 9, 4 e 8 – Paquiderme! • P – Calcula! Nas minhas costas andam a chamar-me de... • Todos – Paquiderme! • P – Vitória, vitória... • Todos – E acabou-se a história! • P – Olhem lá todos o trabalho da 9. O que acham? • 10 continua a trabalhar, 13, 14, 15 olham para o que a P mostra, 2, 6 e 4 pedem para ver melhor.
Perfil de actuação da turma	Cumprimento das regras da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos arrumam os livros e o cadernão em baixo da mesa. • 1 – Temos que falar baixinho para não incomodar os outros grupos, mas os do grupo têm que nos ouvir. • Um aluno de cada grupo levanta-se e vai buscar um dicionário à estante • O 6, a 8, o 7 e o 10 levantam-se. [quando a professora refere que precisarão de dicionários] • 15 levanta-se e sai da sala. • 10 levanta-se [depois de a professora ter pedido para não se levantarem mais] • 15 regressa à sala com um dicionário e coloca-o junto do outro dicionário em cima da secretária da P. • 1 e 12 regressam ao lugar. [depois de instrução da professora] • Todos estão em silêncio o olham para P. • P olha para o 12. • P tira o chupa-chupa do 12.
	Interação com a professora	<ul style="list-style-type: none"> • 7 – Professora, eu ainda não fiquei com o 4! • 1 – E eu nunca fiquei com o 10. • 7 – E nem com o 12. • 7 – Com o 4 e com o 10 [em resposta a pergunta da professora] • 10 – E eu? [sobre com quem fazia grupo] • 8 levanta o braço. • P – Ainda não podem fazer perguntas. • 8 – Professora, mas ele... • 4 – O que é um paquiderme?
	Interação com colegas na turma	<ul style="list-style-type: none"> • 8 – 4, vem para aqui! • O 14 agita a mão à 15 e indica-lhe a cadeira vazia ao seu lado. • A 15 agita o dedo de um lado para o outro. • 15 – A professora disse para tu vieres para o meu lado! • 6 – Sim, porque isto é equipa! Se um não consegue, a equipa ajuda, porque se não, a equipa fica mal. • 13 – Pois! Têm que fazer como eu e o 10! Não é só queixas! • 1 – Ah! É aquele bicho que cospe água! • 15 – E há muitos no deserto. • 13 – Não! Eles cospem comida porque é castanho. • P – Sim, vá, agora não se fala nisso.
	Comportamentos individuais	<ul style="list-style-type: none"> • 10 – Eh pá! É grupos! • O 12, o 4 e o 13 começam a dançar usando os braços. [à medida que ouvem a história:]

		<ul style="list-style-type: none"> • O 13 mexe nas canetas. • O 1 ri-se. • O 4 agita os braços no ar. • Todos se riem. • 10 tira um baralho de cartas. • 13 endireita-se na cadeira. • 10 espalha as cartas pela mesa. • 1 vira-se para trás e olha para as cartas do 10. • 10 guarda as cartas e o 1 volta-se para a frente. • O 12 ri-se. • 1 balança-se na cadeira. • 15 cruza os braços na mesa e deita a cabeça sobre eles. • 10 faz rabiscos numa folha de papel. • 12 balança-se na cadeira. • O 13 levanta-se e apanha as canetas que caíram no chão. • O 10 guarda as canetas no estojo. • 15 veste o casaco
Perfil de actuação do grupo de trabalho composto pelos alunos 2, 5 e 6	Interacção no grupo	<ul style="list-style-type: none"> • 5 – Deixa-me ver 6. • 2 – Sim, dá-nos isso para nós também vermos. Assim só tu é que estás a ver e nós não conseguimos. • 6 continua com as folhas viradas para si. • Os alunos falam entre si sobre a divisão das tarefas. • 5 abre o dicionário e procura uma palavra. • 5 – 6, tu fazes qual? Eles [o 14 e a 15] já estão a fazer a actividade C. • 6 – Mas nós ainda não acabámos a A. • 2 – Sim, só vamos às outras depois de acabarmos a A. Vá, próxima pergunta. • 5 – Mas eu já sei uma resposta da C. • 6 – Então escreve-se já. • 2 – Sim, mas depois voltamos à pergunta 7. • 5 – Usa este lápis. • 2 – Não, claro que não! • 6 – É selvagem. • 5 – Sim. É aqui que escrevo, não é? • 2 – Sim, é. Está certo. • 6 – 2 e 5, faltam-me duas palavras que não encontro. • 2 pega na folha e mostra à 5. • 5 – Esta aqui é girafa? • 2 – Sim, é essa que falta. E a outra já encontraste. Só que não riscaste. • 2 devolve a folha. • 6 – Ah pois foi! Nem reparei. • 2 – Foi a 5 que encontrou a girafa! Muito bem 5. Parabéns. • 6 – Obrigada 5! Olha, faz aqui a cauda da girafa. Falta-te isso. • 5 – Ah pois é! Obrigada! • 2 – Eh pá, estamos mesmo a trabalhar como uma equipa! • 6 – Como se escreve paquiderme? • 2 – Está no quadro. • 5 – 2, já terminei as minhas tarefas. • 2 – Então já posso juntar tudo. Vamos corrigir.
	Interacção com a professora	<ul style="list-style-type: none"> • P – E vocês, 5? Já acabaram? • 5 – Só falta a tarefa do 6. • 2 – Mas nós já estamos a rever as outras.
Perfil de actuação do grupo de trabalho composto pelos alunos 15 e 14	Interacção no grupo	<ul style="list-style-type: none"> • 15 – 14, não encontro paquiderme! • 14 – Vê neste aqui, pode ser que tenha. Eu procuro também neste. • 14 – Encontrei! Está aqui, paquiderme. • 15 – 14, isto é um boi? • 14 – Não, acho que é mais uma vaca. A tal africana.
	Interacção com a professora	<ul style="list-style-type: none"> • 15 – Professora, podemos passar para a tarefa seguinte? • P – Sim, claro! • 15 – Professora, agora precisamos de um dicionário! O nosso não tem uma palavra! • P – Vão buscar ali à mesa um grande. • 15 – Professora, já acabámos! • P – Já reveram tudo? Já corrigiram o trabalho? • 14 – Não, ainda não.
	Interacção com outros colegas da turma	<ul style="list-style-type: none"> • 15 – Está muito giro 9. • 14 – Também acho.
	Realização das tarefas	<ul style="list-style-type: none"> • O 14 lê em silêncio.
Perfil de actuação do grupo de trabalho	Interacção no grupo	<ul style="list-style-type: none"> • 7 – Eu tenho um a mais. Toma. [quando a 9 se dirige à professora e diz que não tem lápis] • Os alunos falam entre si sobre a divisão das tarefas. • 9, 1 e 7 falam sobre a resposta da questão 9. • 9 – 1, ajuda-me aqui não estou a conseguir fazer esta.

composto pelos alunos 9, 7 e 1		<ul style="list-style-type: none"> • 1 – É melhor usares este lápis. • 1 – Então 7, tens que ajudar. Não sou só eu e a 9 a procurar! • 9 – Todos têm que ajudar! • 1 – 7, procura aí paquiderme. • 7 procura uma palavra no dicionário • 9 – A vaca pode ter em casa? • 1 – Pode! O meu avô tem uma lá na quinta. • 7 – Não, ela não pode entrar em casa. • 9 – É selvagem? • 1 – Não, porque nós damos-lhe de comer. • 9 – Eu acho que é doméstica. • 7 – Então põe nesse.
	Interacção com a professora	<ul style="list-style-type: none"> • 1 – Professora, quando o 7 terminar a tarefa dele não tem que ajudar os outros no grupo? • P – Claro! • 1 – Vês? • 7 – Então! Eu pensei que não precisavam de ajuda. • 7 – Professora, não encontro uma palavra! • P – Pede ajuda ao grupo. • 9 – Mostra-me.
	Interacção com outros colegas da turma	<ul style="list-style-type: none"> • 1 levanta-se e pede uma caneta ao 10. • P – 1, tens mais duas pessoas na tua equipa. Será que nenhuma delas não tem a caneta que precisas? Tens que ir pedir ao outro grupo? • 1 – É para a 9. Nós não temos castanho. • 10 – Mas tu tens cores 9! • 9 – Mas o castanho que tenho não pinta! • 10 – Toma. Mas não pintes com muita força. E não carregues muito. Olha pinta assim devagarinho.
	Realização das tarefas	<ul style="list-style-type: none"> • O 7 lê para o seu grupo.
Perfil de actuação do grupo de trabalho composto pelos alunos 12, 4 e 8	Interacção no grupo	<ul style="list-style-type: none"> • 8 – 12, não estás a ouvir o que é para fazer! Eu já terminei de ler e tu não sabes o que é para fazer. • 12 – Então! Mas eu fui beber água! • 4 explica-lhe por palavras suas as instruções. • 8 – Olha, agora tens de ouvir 12. • Os alunos falam entre si sobre a divisão das tarefas. • O 4 e o 12 estão a conversar. • A 8 está a fazer sozinha o trabalho. • 4 – 8, o 12 não está a fazer nada! • 8 – Eu sei! Ó 12, não podes ver as revistas agora! • 8 – Vá, 12, mostra lá. • 12 mostra-lhes a folha do exercício. • 4 – Está incompleto. Falta-te este animal aqui. • 12 – Mas eu não sei que animal é esse! • 8 – Espera aí. • 8 levanta-se e vai até à estante dos livros. Retira um atlas dos animais. Leva-o para a mesa. • O 12, o 4 e a 8 desfolham o livro. • 8 – Vês, é este bicho! • 12 – Eh que fixe! Espera! Não feches! Quero ver se os outros estão bem. • 8 – 4, não sei que animal é este. • 12 – Mostra, mostra que eu encontro já no livro! • 4 – eu acho que é um coelho. • 12 desfolha o livro. 4 e 8 olham para as imagens. • 8 – É melhor perguntar. • 8 levanta-se e vai até junto da P. • 8 – Professora, que animal é este? • 12 – Está aqui! Está aqui! Encontrei 8! • 12 levanta-se e vai a correr até junto da 8 e da P. • 4 – Mó mostra! Não deixas ver! • 8 e P olham para a imagem que o 12 aponta. • 8 – É uma lama? • P – Isso mesmo! Muito bem! Parabéns 12! • 12 – Também posso fazer o céu? • 8 – Sim, sim faz. • 4 – E também podes fazer umas árvores como na selva! • 12 – Sim e uns macacos. • 12 mostra o trabalho ao grupo. • 4 – Não era para pôr macacos! • 8 – Mas a professora deixou!
	Interacção com a professora	<ul style="list-style-type: none"> • 8 – Professora, podemos começar a ler? • P – Então, mas já deviam ter lido as regras! • 4 – Ainda não professora! [quando a professora pergunta se pode começar a história]

		<ul style="list-style-type: none"> • 4 – Professora, o 12 tem revistas e não está a ajudar! • P dirige-se ao 12. Tira-lhe a revista e diz-lhe para se sentar. • 12 senta-se. • 12 levanta-se e diz algo ao ouvido da P. • 12 – Sim, o 4 não me deixa fazer nada! • 4 – É mentira professora! Ele é que não quer fazer nada! • P – Vai já 12. Tens lá trabalho para fazer. • P tira o chupa-chupa do 12. • P – Não voltas a fazer a mesma coisa! Onde está o teu trabalho? • 12 – Já fiz! • P – E já mostraste ao grupo? • 12 – Eles estão ocupados! • P – Mostra-lhes o teu trabalho e vejam se está certo. Conversem sobre ele. • 4 – Ele não quer fazer nada! • P – Vocês têm que o orientar, ajudar. Não é só queixas! • P – 12, chega lá aqui à professora. • 12 levanta-se e vai junto da P. • P – 4 e 8 cheguem cá também. • 4 e 8 levantam-se e vão junto da P. • P – 4, qual é a tua tarefa? • 4 – Eu estou a procurar palavras no dicionário. E também estou a terminar o desenho da história. • 8 – E eu estou corrigir as respostas das perguntas. • P – E então qual é a tarefa do 12? • Os três alunos fazem em silêncio. • P – Era o desenho! • 4 – Desculpe. • P – Não é a mim. • 4 – Desculpa-me 12. Pensei que não querias fazer mais o desenho. Como estavas a ver o livro. • 12 – Mas eu estava a ver o livro porque não sabia como se fazia a girafa. • 8 – Desculpas aceites? • P – Vá, agora vão voltas a trabalhar, 4 continua a pesquisa no dicionário, a 8 termina a correcção e tu 12 vais fazer uma girafa linda! • 4 – Professora! Ela [a 8] quer fazer tudo sozinha! • 8 – Mas assim fica melhor! • 12 – Mas é de equipa! • 12 – Professora posso fazer macacos? • P – Sim, claro. • 8 – 4! Não é para pintares! Professora, ele não me ajuda! • 4 – Espera, já te venho ajudar. • 4 levanta-se e entrega o dicionário à professora. • P – Há algum problema 4? • 4 – Não professoram, está tudo bem.
	Interação com outros colegas da turma	<ul style="list-style-type: none"> • 4 – 1 chega lá aqui. • 1 levanta-se e vai junto do 4.
	Realização das tarefas	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo do 4, 8 e 12 permanece a arrumar o material. [não lêem as instruções, tal como mandou a professora. Não se terão apercebido] • 8 lê para o grupo. [depois de perguntar à professora se o podia fazer] • 8 continua a escrever. • 4 olha para o que a 8 escreve.
<p>Perfil de actuação do grupo de trabalho composto pelos alunos 13 e 10</p>	Interação no grupo	<ul style="list-style-type: none"> • 10 e 13 começam a construir escultura com canetas, • 10 – Pára quieto 13! Arruma as canetas. • Os alunos falam entre si sobre a divisão das tarefas. • 13 – O que é realizar? • 10 – É fazer. • O 10 lê as instruções e explica por palavras próprias ao 13. • Os alunos falam entre si sobre a divisão das tarefas. • 14 e 15 começam a trabalhar e conversam sobre a história. 10 – vá, o que disse o leopardo ao elefante? • 13 – Que a girafa lhe chamava nomes! • 10 – E qual era esse nome? • 13 – Paquiderme! • 10 – Então vá, vou escrever assim, o leopardo disse ao elefante que a girafa chamava-lhe paquiderme pelas costas. Pode ser? • 13 – Sim! Vá, lê a outra! • 10 – Espera! Não vês que ainda estou a escrever? • 13 observa o colega a escrever. • 10 – Agora tu é que vais escrever esta. Tu já sabes escrever! Vá, eu leio-te. Quem fazia a algazarra? • 13 – Os macacos! • 10 – Sim, mas tem que ser resposta completa.

		<ul style="list-style-type: none"> • 13 – Ah! Então quem fazia a algazarra eram os macacos! • 10 – Olha, copias a pergunta toda, quem fazia a algazarra e depois escreves eram os macacos. • 13 levanta-se e vai buscar uma folha branca. Começa a fazer um desenho. • 10 – Então! Se não tens mais tarefas, é para me ajudares! • 13 coloca a folha de lado e olha para o que o 10 está a fazer. •
	Interacção com a professora	<ul style="list-style-type: none"> • P – 10, estás a fazer sozinho? Tens que ler em voz alta para o 13. • 10 – Professora! O meu dicionário não tem paquiderme! • P – Tens que ver no grande. • 13 levanta-se e vai buscar o dicionário grande. • 10 – Nós também já acabámos! • P vê o trabalho do 10 e do 13. •
	Interacção com outros colegas da turma	<ul style="list-style-type: none"> • 13 – Vocês calem-se! Falem baixinho! Não temos que ouvir as vossas discussões.
	Realização das tarefas	<ul style="list-style-type: none"> • O 10 lê para o seu grupo
Perfil de actuação da 5	Interacção individual com a professora	<ul style="list-style-type: none"> • 5 – Professora, precisamos de cinzento e não temos. • P – Vê ali nas cores da sala. • 5 – Onde estão? • P – Ali na bancada. • 5 vai até junto da bancada e regressa com o suporte das canetas e dos lápis. Coloca em cima da mesa. • 5 – Professora, a mosca é um animal doméstico? • P – Achas que podemos tratar dela, dar-lhe de comer?
Perfil de actuação da 9	Interacção individual com a professora	<ul style="list-style-type: none"> • 9 – Professora! Falta-me o meu lápis! • P – 9, ficas melhor sentada aqui. • P vai até junto da 9 e levanta-a. Senta-a no lado oposto da mesa. • 9 – Mas eu não tenho lápis. • 9 – Professora, já viu o meu trabalho? Está bom, não está? • P – Sim, está muito lindo.
Perfil de actuação do 12	Comportamentos individuais	<ul style="list-style-type: none"> • 12 brinca com as mãos. • 12 levanta-se. [para ir beber água] • 12 levanta-se e vai à mochila. Tira uma revista. • 12 brinca com o chupa-chupa. • 12 deita-se no chão com o livro. • 12 levanta-se e circula pela sala com o seu trabalho. • 12 vai pedindo aos grupos para lhes mostrar os seus trabalhos. • 12 – Este é o que nós estamos a fazer.
	Interacção individual com colegas	<ul style="list-style-type: none"> • 10 – Emprestas-me uma caneta castanha? • Vão juntos até à mesa do 12. • O 12 entrega-lhe a caneta. • 12 levanta-se e vai mostrar ao 10 um boneco.
Perfil de actuação do 13	Comportamentos individuais	<ul style="list-style-type: none"> • O 13 está a mexer nos blocos lógicos. • 13 – Fixe! [quando soube que ia fazer grupo com o 10]

Anexo 22. Teste sociométrico

Nome: _____ Data: ____/____/____

Questionário:

Adaptado de Estrela (1994, p.370)

1. O meu colega de mesa:

Se pudesses escolher o teu colega de mesa...

Quem escolherias? _____

Indica outro colega _____

E outro? _____

E quem **não** escolherias? _____



2. Um trabalho de grupo:

Para realizar contigo um trabalho de grupo,

Quem escolherias? _____

Indica outro colega _____

E outro? _____

E quem **não** escolherias? _____



3. Nos intervalos:

Para jogar e brincar contigo durante os intervalos,

Quem escolherias? _____

Indica outro colega _____

E outro? _____

E quem **não** escolherias? _____



Anexo 23. Matrizes sociométricas do teste nº 1

Matriz sociométrica das escolhas

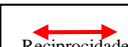

Data: 19/10/2009

		Sexo masculino										Sexo feminino					Nº de escolhas	Nº de indivíduos escolhidos
		1	2	4	6	7	10	11	12	13	14	3	5	8	9	15		
Sexo masculino	1			100		223				301	030					012	9	5
	2	023		132	010	300	201										9	5
	4	330	223				112		001								9	4
	6		030							303		222				111	9	4
	7	020	203	011	100		302									030	9	6
	10	123	012	231							300						9	4
	11		210						121					002			6	3
	12		030	101		020	310					003				202	9	6
	13	002	303		111						020	030				200	9	6
	14		013	101			302		200					030		020	9	6
Sexo feminino	3			020		200	030				002		303		010	101	9	6
	5	030	020			300			003					201		112	9	6
	8				030						020	303	202			111	9	5
	9	030	310	020	202								003			101	9	6
	15		010		103							220	331	002			9	5
Totais por critério		263	510	545	533	331	524	000	213	202	131	223	313	223	011	767		
Totais combinados		11	20	14	11	7	11	0	6	4	5	7	7	7	2	20	132	
Nº de indivíduos por quem cada um é escolhido		7	1 2	7	7	5	5	0	4	2	5	4	4	4	2	10		

Matriz sociométrica das rejeições

Data: 19/10/2009

		Sexo masculino										Sexo feminino					Nº de rejeições	Nº de indivíduos rejeitados
		1	2	4	6	7	10	11	12	13	14	3	5	8	9	15		
Sexo masculino	1											010	101				3	2
	2				001						100	010					3	3
	4					101						010					3	2
	6			001					010								3	3
	7				001				010			100					3	3
	10								001		010			100			3	3
	11														100		0	0
	12				001										010	100	3	3
	13								111								3	1
	14					100			010					001			3	3
Sexo feminino	3	010		100											001		3	3
	5					001	010		100								3	3
	8	001							101								3	2
	9		001		010		100										3	3
	15	101					010										3	2
Totais por critério		112	001	101	013	202	120	000	232	000	110	130	101	111	201	000		
Totais combinados		4	1	2	4	4	3	0	7	0	2	4	2	3	3	0	39	
Nº de indivíduos por quem cada um é rejeitado		3	1	2	4	3	3	0	6	0	2	4	1	3	3	0		

Legenda:		Critérios:	
	Reciprocidade		Escolha/ rejeição muito forte
		1º critério – O meu colega de mesa 2º critério – Num trabalho de grupo 3º critério – Nos intervalos	

Anexo 24. Matrizes sociométricas do teste nº 2

Matriz sociométrica das escolhas

Data: 25/03/2010

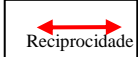
		Sexo masculino										Sexo feminino					Nº de escolhas	Nº de indivíduos escolhidos
		1	2	4	6	7	10	11	12	13	14	3	5	8	9	15		
Sexo masculino	1				001	220	002		30	010					300	003	9	7
	2			202			030		303		100	001	020	010			9	7
	4	003	202				101			330	020					010	9	6
	6		032							100		323				211	9	4
	7		210	330			120							002	003	001	9	6
	10	020	301	202				033	100							010	9	6
	11																0	0
	12	113	021		200	300	032										9	5
	13		222	333			111										9	3
	14	002	020	200					003	030		110	300			001	9	8
Sexo feminino	3		200		020		030			100			001	013		302	9	7
	5		010	020		030						200		302	003	101	9	7
	8				030							303	112			221	9	4
	9				232					003	020	300				121	9	5
	15		300	030						003	002	201	020	010	100		9	8
Totais por critério		138	141 18	121 17	483	550	3126	00 0	469	246	552	145 8	453	337	406	9711		
Totais combinados		12	33	40	15	10	21	0	19	12	12	27	12	13	10	27	126	
Nº de indivíduos por quem cada um é escolhido		4	10	7	5	3	7	0	4	6	5	8	5	5	4	10		

Matriz sociométrica das rejeições

Data: 25/03/2010

		Sexo masculino										Sexo feminino					Nº de rejeições	Nº de indivíduos rejeitados
		1	2	4	6	7	10	11	12	13	14	3	5	8	9	15		
Sexo masculino	1						100				010	001					3	3
	2	100		001	010												3	3
	4				100				010						001		3	3
	6					010			100					001			3	3
	7	010			001					100							3	3
	10				010							001	100				3	3
	11																0	0
	12		001			001				100	010		010			100	3	3
	13								001					100		010	3	3
	14			010						001			100				3	3
Sexo feminino	3				001	100							010				3	3
	5				100				001		010						3	3
	8						010		101								3	2
	9	010							101								3	2
	15			001						010				100			3	3
Totais por critério		120	001	012	222	111	110	000	314	211	030	001	121	301	001	110		
Totais combinados		3	1	3	6	3	2	0	8	4	3	1	4	4	1	2	42	
Nº de indivíduos por quem cada um é rejeitado		3	1	3	6	3	2	0	6	3	3	1	4	4	1	2		

Legenda:



Reciprocidade



Escolha/rejeição muito forte

Crítérios:

1º critério – O meu colega de mesa
2º critério – Num trabalho de grupo
3º critério – Nos intervalos

Anexo 25. Matrizes sociométricas do teste nº 3

Matriz sociométrica das escolhas

Data: 17/06/2010

		Sexo masculino										Sexo feminino					Nº de escolhas	Nº de indivíduos escolhidos
		1	2	4	6	7	10	11	12	13	14	3	5	8	9	15		
Sexo masculino	1			100			031	012	020	200						303	9	6
	2	020		300	001	002	010	003	200	100				030			9	9
	4	002	030			010	203	001	100	300				020			9	8
	6		030					020		200		013			302	101	9	6
	7		303	212			121									030	9	4
	10	030	101	003		300					212					020	9	6
	11																0	0
	12		303	020			232									111	9	4
	13		233	300			112				021						9	4
	14	202		333			121									010	9	4
Sexo feminino	3	010	020			100		030		001	002			300	003	200	9	9
	5	003	200		030	002			300		001			100	010	020	9	9
	8		023						010			332	204			100	9	5
	9		300		202					030			023			111	9	5
	15				200	030		001		020			002	100	313		9	7
Totais por critério		233	655	533	212	222	566	034	320	421	124	122	123	320	223	664		
Totais combinados		8	16	11	5	6	17	7	5	7	7	5	6	5	7	16	128	
Nº de indivíduos por quem cada um é escolhido		6	10	7	4	6	7	6	5	7	4	2	3	5	4	10		

Matriz sociométrica das rejeições

Data: 17/06/2010

		Sexo masculino										Sexo feminino					Nº de rejeições	Nº de indivíduos rejeitados
		1	2	4	6	7	10	11	12	13	14	3	5	8	9	15		
Sexo masculino	1										010		100	001			3	3
	2										100		001		010		3	3
	4				100								001			010	3	3
	6					101			010								3	2
	7				00				100		010						3	3
	10					010								100	001		3	3
	11																0	0
	12				010						100				001		3	3
	13				010	001						100					3	1
	14	010	100									001					3	1
Sexo feminino	3					010	001		100								3	3
	5			100			010		001								3	3
	8						001			010	100						3	3
	9	010							100		001						3	3
	15			100			011										3	2
Totais por critério		020	100	200	111	122	023	000	311	010	321	101	102	101	012	010		
Totais combinados		2	1	2	3	5	5	0	5	1	6	2	3	2	3	1	42	
Nº de indivíduos por quem cada um é rejeitado		2	1	2	3	4	4	0	5	1	6	2	3	2	3	1		

Legenda:



Reciprocidade



Escolha/ rejeição muito forte

Crítérios:

- 1º critério – O meu colega de mesa
- 2º critério – Num trabalho de grupo
- 3º critério – Nos intervalos

Anexo 26. Horário da turma

Horário 2/3º D
Agrupamento de Escolas de Castro Marim

Escola	Ano	Turma	Alunos de				Total	Professor(a)
			1º	2º	3º	4º		
	2º/ 3º	D		2	13		15	

Ano Lectivo 2009/2010

Horas	Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00H	10:00H	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
10:00H	11:00H	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11:00H	12:00H	Formação Cívica	Matemática	Estudo Acompanhado	Língua Portuguesa	Matemática
12:00H	13:30H					
13:30H	14:30H	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio
14:30H	15:30H	Matemática	Expressões: Físico-Motoras	Estudo do Meio	Expressões Artísticas	Área de projecto;
15:30H	15:45H					
15:45H	16:30H	Oficina de Leitura e Escrita	Expressão Plástica	Apoio ao Estudo	Educação Física	Ensino do Inglês
16:30H	16:45H					
16:45H	17:30H	Apoio ao Estudo	Ensino do Inglês	Oficina de Leitura e Escrita	Educação Física	Expressão Plástica

Disciplinas	Professor
Língua Portuguesa	
Estudo do Meio	
Matemática	
Expressões: Artísticas	
Expressões: Físico-Motoras	
Área de projecto	
Estudo Acompanhado	
Formação cívica	
Extra Curricular	
Educação Física	
Ensino do Inglês	
Expressão Plástica	
Oficina de Leitura e Escrita	

Castro Marim, ____ de ____ de ____
O Director, _____

M.002-Horário de Turmas do 1º Ciclo
Ministério da Educação

Anexo 27. Plano Anual de Actividades

<div>  <div> Plano Anual de Actividades Ano Lectivo 2009/2010 </div> </div>				
Actividades	Competências/ Objectivos	Intervenientes (dinizadores/ destinatários)	Calendarização	Recursos
Outubro				
-Semana de Sensibilização para a prevenção da pandemia do vírus H1N1.	- Sensibilizar para os cuidados de higiene a ter na prevenção da doença.	Dinizadores: Professores do 1º ciclo e Centro de Saúde. Agrupamento de Escolas.	1ª Semana de aulas	- Cartazes; - Computadores; - Livros/jornais/revistas....etc
Semana da Alimentação (trabalhado em cada sala de aula); - Elaboração de cartazes, textos; - Confeção de uma refeição saudável; - Pesquisas na Internet; - Visionar Filmes;	- Sensibilizar os alunos para a necessidade de fazer uma alimentação equilibrada; - Cooperar em actividades de grupo; - Divulgar os trabalhos dos alunos à comunidade escolar. - Combater a obesidade infantil.	Dinizadores: - Técnicos de saúde; - Professores do 1º ciclo Destinatários: - Alunos do 1º Ciclo.	12 a 16 de Outubro (16 de Outubro – dia mundial da alimentação)	- Cartazes; - Alimentos diversos; - Filmes; - Computadores; - Livros/jornais/revistas....
Conclusão do livro de receitas – “Comidinha de Panela” por todas as turmas do 1º ciclo;	- Promover a articulação entre a B.E./C.R.E. e o Projecto Educativo do Agrupamento; - Dinamizar o espaço B.E./C.R.E.; - Favorecer a utilização da B.E./C.R.E. como verdadeiro recurso pedagógico; - Desenvolver o gosto pela leitura. ; Promover o Livro como objecto de informação, formação e partilha.	Dinizadores: - Professores do 1º ciclo Destinatários: - Alunos do 1º Ciclo.	De Novembro a Abril	Recolha de receitas antigas
Novembro				
Comemoração do Halloween: - Decoração das diferentes salas de aula - Elaboração de máscaras e Trajes;	-Comemorar o Halloween; -Conhecer a tradição do Dia das Bruxas Sensibilizar os alunos para as artes plásticas.	Dinizadores: - Professores do 1º ciclo Destinatários: - Alunos do 1º Ciclo.	30 de Outubro	Materials diversos;
Dia de Todos os Santos	- Comemorar tradições; - Conhecer a tradição da cestaria.	Dinizadores: - Professores do 1º ciclo - Artesãos locais; - Câmara Municipal. Destinatários: - Alunos do 1º Ciclo.	30 de Outubro	- Frutos secos; - Cestos de Cana
Outubro/ Novembro				
Exploração do Outono: - Desenhos; - cartazes - Textos - Passeios pela natureza	- Identificação de características específicas da época: clima, frutos e natureza...	Dinizadores: - Professores do 1º ciclo Destinatários: - Alunos do 1º Ciclo.	Outubro/ Novembro	Materials diversos;
S. Martinho: - Comemoração do dia de S. Martinho; - Estudo da Lenda de S. Martinho; - Importância da castanha na alimentação: pesquisas.	- Ser capaz de compreender e vivenciar as tradições e cultura local; - Ser capaz de compreender o conceito de solidariedade; - Promover momentos de fantasia e criatividade.	Dinizadores: - Professores do 1º ciclo Destinatários: - Alunos do 1º Ciclo.	11 de Novembro	Castanhas; Internet; Fantoques; Recolha de receitas; Pesquisas Diversas;
Dia Mundial do Não Fumador - Realização de uma marcha passeio em Odeleite.	- Sensibilizar os alunos para os riscos e malefícios do tabaco; - Desenvolver hábitos de vida saudável; - Promover a amizade e a convivência entre grupos;	Dinizadores: Professores do 1º ciclo GNR, Autarquia, Bombeiros e Centro de Saúde.	17 de Novembro	Transportes; Lanches saudáveis; T-shirts/Bonés; Águas.

		Agrupamento de Escolas Destinatários: - Alunos do 1º Ciclo.		
"Dia Mundial da Ciência" - Dia das Ciências com elaboração de várias experiências em cada estabelecimento de ensino.	- Sensibilizar os alunos para o ensino experimental; - Desenvolver hábitos de pesquisa; - Fomentar a cultura científica e experimental na escola; - Motivar os alunos para Estudo do Meio;	Dinamizadores: Professores do 1º ciclo - Prof. Dep. Ciências Destinatários: - Alunos do 1º Ciclo.	24 de Novembro	Material diversos;
Dezembro				
Dia dos Direitos Humanos: - Exposição de trabalhos realizados pelos alunos do 1º ciclo.	- Sensibilizar os alunos para a diferença; - Ser capaz de partilhar; - Promover a inclusão na Escola; - Contribuir para a participação cívica e comunitária,	Dinamizadores: - Professores do 1º ciclo Destinatários: - Alunos do 1º Ciclo.	10 de Dezembro	- Materiais diversos;
Natal: - Participação em actividades promovidas por diferentes entidades (agrupamento/câmara) - Organização da festa de Natal (18 de Dezembro) - Decoração das salas;	- Compreender o significado da quadra; - Representar simbolicamente os elementos mais significativos da quadra natalícia; - Compreender os valores da família; - Ser capaz de partilhar.	Dinamizadores: - Professores do 1º ciclo Destinatários: - Alunos do 1º Ciclo.	18 de Dezembro	- Transportes; - Materiais diversos - Árvore de natal - Presépios; - Decorações de Natal.
Janeiro				
Comemoração do "Dia de Reis" - Prova de bolos-reis; - Elaboração de coroa; - Estudo da lenda do "Bolo Rei".	- Compreender o significado da quadra; - Representar simbolicamente os elementos mais significativos da quadra natalícia; - Ser capaz de partilhar.	Dinamizadores: - Professores do 1º ciclo Destinatários: - Alunos do 1º Ciclo.	6 de Janeiro	- Bolo-rei; - Rebuçados.
Fevereiro				
Comemoração do Carnaval (trabalhado em cada sala de aula); - Desfile nas diferentes localidades.	- Reviver tradições; - Promover o convívio entre os vários elementos da Comunidade; - Brincar ao Carnaval.	Dinamizadores: - Professores do 1º ciclo Destinatários: - Alunos do 1º Ciclo.	12 de Fevereiro	- Fatos de carnaval; - Enfeites.
Março				
Dia do Pai - 19 de Março (Elaboração de uma prenda, para o "Dia do Pai") (trabalhado em cada turma).	Assinalar o "Dia do Pai".	Dinamizadores: - Professores do 1º ciclo Destinatários: - Alunos do 1º Ciclo.	19 de Março	- Materiais diversos;
- Oficinas Temáticas: - Experiências com a água; - Montagem e exploração da estação meteorológica existente na escola; - Peddy Papper; - Sessão Leitura /Teatro; - Painel de poesia; - Decoração das escolas com frases alusivas às leituras realizadas; - Caça aos ovos da Páscoa.	- Difundir informação meteorológica; - Valorizar tradições. - Desenvolver o gosto pela leitura; - Fomentar o gosto pela poesia; - Promover o Livro como objecto de informação, formação e partilha. - Organizar e rentabilizar recurso já existente; - Aumentar o envolvimento da comunidade nas actividades - Promover a comunicação e articulação família-escola. - Sensibilizar e motivar os alunos para o domínio das tecnologias de informação e de comunicação através de actividades lúdico/pedagógicas.	Dinamizadores: - Professores do 1º ciclo; - BE/CRE - Departamento de Língua Portuguesa; - Departamento das ciências; - Departamento de Educação Física. Destinatários: - Alunos do 1º Ciclo.	22 Março - Dia Mundial da água; 23 de Março - Dia da Meteorologia; 24 de Março - Dia do Estudante; 26 de Março - Dia do Livro Português.	- Estação Meteorológica
- Caça aos ovos da Páscoa.	- comemorar a Páscoa	Dinamizadores: - Professores do 1º ciclo; - Professor AECs - Câmara Municipal Destinatários:	26 de Março	- Ovos da Páscoa

		- Alunos do 1º Ciclo.		
Abril				
Comemoração do dia Mundial da Dança.	- Cooperar em actividades de grupo; - Desenvolver o gosto pela dança e espectáculo; - Dar visibilidade aos trabalhos desenvolvidos pelas escolas.	Dinamizadores: - Professores do 1º ciclo. Destinatários: - Alunos do 1º Ciclo.	29 de Abril	- Materiais diversos;
Dia do Mãe - 2 de Maio (Elaboração de uma prenda, para o "Dia da Mãe") (trabalhado em cada turma).	Assinalar o "Dia do Mãe".	Dinamizadores: - Professores do 1º ciclo. Destinatários: - Alunos do 1º Ciclo.	Última semana de Abril	- Materiais diversos;
Comemoração do dia 25 de Abril - Elaboração de textos Alusivos - Elaboração de Cravos em papel	- Sensibilizar os alunos para a comemoração do dia da Independência e seu significado.	Dinamizadores: - Professores do 1º ciclo. Destinatários: - Alunos do 1º Ciclo.	23 de Abril	- Materiais diversos;
Maio				
Comemoração do Dia Mundial do Trânsito. - Sessão de sensibilização e informação sobre o "Trânsito".	- Compreender os sinais e as regras de trânsito; - Alertar para o excesso velocidade e de álcool. - Difundir a informação;	Dinamizadores: - Professores do 1º ciclo; - GNR; - Escola Segura; - Equipa segurança da escola; - Câmara Municipal. Destinatários: - Alunos do 1º Ciclo.	Semana de 3 a 7 de Maio	- Transportes;
Junho				
Dia Mundial da Criança Participação em actividades propostas pela Câmara Municipal de Castro Marim	-Desenvolver competências sociais;	Dinamizadores: - Professores do 1º ciclo. Destinatários: - Alunos do 1º Ciclo.	1 de Junho	Dia Mundial da Criança Participação em actividades propostas pela Câmara Municipal de Castro Marim
Actividades lúdicas na praia de Altura. - Jogos diversos; - Construções na areia;	- Promover o convívio;	Dinamizadores: - Professores do 1º ciclo. - Professores das AEC'S Destinatários: - Alunos do 1º Ciclo.	17 de Junho	- Transportes; -Material de praia; - Lanche.
Festa de encerramento do ano lectivo em cada estabelecimento de ensino.	- Realizar actividades recreativas; - Promover um salutar convívio entre todos.	Dinamizadores: - Professores do 1º ciclo Destinatários: - Alunos do 1º Ciclo;	18 de Junho	

Anexo 28. Relatório de avaliação psicopedagógica do 11

Agrupamento Vertical de Escolas de I
Direção Regional de Educação do Algarve

Ministério da Educação

prodep III

UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Nome: 11 D.N.: 27/7/2000

Infantário: Idade: 5 anos, 9 meses

Motivos do Referimento:
Adiamento de ingresso no 1º ciclo do ensino básico

Historial: Gravidez não planada, diagnosticado envelhecimento da placenta às 37 semanas, parto por cesariana às 39 semanas. Etapas desenvolvimentais: primeiras palavras aos 2A, primeiros passos aos 24-25M. Não controla os esfínteres. Em infantário desde os 2 meses.

avaliação:
Foram consultados relatórios de informação multidisciplinar efectuada na APPC – Faro (Junho – 2004) e de consulta de neurologia pediátrica - CADIN (Agosto de 2004). Os materiais de avaliação utilizados consistiram no Infant Rating Scale (Lindsay), Teste de Avaliação do Desenvolvimento (adaptado de “Schedule of Growing Skills II), entrevistas com a mãe e a educadora, e observação da criança no infantário. O 11 apresentou durante a avaliação baixa atenção/concentração, comportamento desorganizado e linguagem imatura.

Infant Rating Scale (Lindsay)
Instrumento de screening que analisa os pontos fortes e fracos da criança em situação pré-escolar.

Linguagem Expressiva. Dificilmente compreensível; vocabulário limitado; utilização de frases simples.

Linguagem Receptiva. Segue instruções simples.

Competências Básicas. Motricidade fina pobre; figura humana muito desorganizada; problemas de atenção e organização.

Teste de Avaliação do Desenvolvimento (adaptado de “Schedule of Growing Skills II)
Check-list que avalia as várias áreas do desenvolvimento infantil.

Motricidade e Competências Visuo-perceptivas. Sobe e desce degraus acompanhado com 2 pés no mesmo degrau; vira páginas de um livro; imita círculo; faz figura humana com cabeça, pernas e braços; reconhece detalhes minúsculos em livros

Audição e Linguagem. Segue instruções com preposições. Dá apropriadamente conta de acontecimentos recentes

Interação Social e Autonomia. Nomeia o melhor amigo; atira com a mão bola pequena; verbaliza a necessidade de ir à casa de banho em tempo razoável.

Conclusões:
O 11 apresenta atraso global do desenvolvimento devendo beneficiar de adiamento de ingresso no 1º ciclo do ensino básico.

29 de Maio de 2006

O Psicólogo Educacional

Anexo 29. Relatório final do 3º período do 11

E.B.1º CICLO DE
UNIDADE DE ENSINO ESTRUTURADO
RELATÓRIO FINAL
(ART. 13.º Nº3, 4 E 5 DO DEC-LEI Nº3/2008)

Nome: _____
Data de Nascimento: 27/07/2000
Ano: 2º **Turma:** B **Nº:** 15
Professora de Turma: _____
Equipa da sala Unidade de Ensino Estruturado: _____
Psicólogo e Terapeuta da Fala: _____
Professora: _____
Auxiliares: _____

O 11 ao longo deste 3º Período consolidou a aprendizagem da leitura, com o léxico programado no PEI, baseado em frases simples com o apoio do programa Makaton. O aluno constrói a frase, iniciando pelo sujeito e segue a ordem lógica dos elementos da frase. De seguida conhece as palavras relativas ao símbolo e consegue compor a frase com as palavras correctas. Reforçou a consciência do «eu» e começa a tomar consciência do «tu», pelo que consideramos que este trabalho deverá ser uma das prioridades para o próximo ano lectivo. Ao nível da oralidade, ocorrem no seu discurso ainda erros ao nível da sintaxe e da morfologia, no entanto, já vai utilizando a primeira pessoa do singular “eu” para se autodenominar.

Ao nível da matemática o aluno continua a demonstrar grandes dificuldades a identificar e a quantificar os números.

No que respeita à figura humana, o aluno já consegue compor e identificar todas as partes constituintes da mesma. Exibe ainda algumas melhorias no que concerne à motricidade fina, visíveis na execução e pintura do desenho da figura humana.

Por outro lado, a intervenção efectuada ao nível da atenção/concentração, produziu efeitos

positivos, no seu desempenho académico. A predisposição para as aprendizagens tem aumentado gradualmente com impacto positivo na sua performance nas sessões em contexto de Unidade e nos períodos em que frequenta a sala do ensino regular.

O 11 tem vindo a manifestar uma maior predisposição para utilizar o computador, pelo que foram introduzidas algumas actividades de estimulação cognitiva às quais ele tem aderido com interesse e motivação, apresentando resultados positivos.

Neste período o 11 tem-se apresentando estável em termos emocionais, os momentos de instabilidade emocional, são praticamente inexistentes.

O aluno consegue, por vezes, permanecer sozinho na sala do ensino regular, durante os 45 minutos, com orientação do trabalho a realizar. Por vezes, mantém-se em aprendizagem dentro da sala com a professora de educação especial, realizando em seguida exercícios específicos da matéria. Noutros momentos realiza as actividades com a supervisão da auxiliar de acção educativa. Em todas estas ocasiões o aluno sabe estar em contexto de turma. Este processo deve ser continuado e alargado por períodos maiores de tempo.

Ao nível motor, continua a demonstrar dificuldades na locomoção que têm originado algumas quedas.

Relativamente à Hipoterapia, o 11 gosta da actividade e consegue manter uma postura equilibrada em cima do cavalo por períodos maiores de tempo.

Na actividade de Paria, o 11 recusa-se a dar pequenos passeios à beira mar, no entanto, enquanto permanece sentado entretém-se com as brincadeiras de areia, envolvendo os seus bonecos, criando pequenas histórias. Somos da opinião que esta abordagem multissensorial foi benéfica para o aluno, pelo que deverá ter continuidade no próximo ano lectivo.

Somo da opinião que concluir o ano lectivo com sucesso, deve-se ao facto de se ter efectuado um trabalho em equipa, cuja família teve um papel fundamental neste processo.

Anexo 30. Relatório técnico-pedagógico do 13



RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO (por referência à CIF)

Nome: 13

Data de Nascimento: 07/06/2001

Ano de escolaridade: 2ºC

1. Actividade e participação

Relativamente à aprendizagem, o 13 é um aluno que manifesta grandes dificuldades em adquirir competências para pronunciar palavras escritas, assim como adquirir competências para escrever símbolos. Também são grandes as dificuldades do aluno em adquirir competências no uso de operações básicas. Ainda na área da Matemática observam-se dificuldades moderadas quando se trata de adquirir competências de numeracia, tais como contar e ordenar. Na aplicação de conhecimentos revela grandes dificuldades em dirigir a atenção.

No que respeita às tarefas e exigências gerais, o 13 demonstra ter grandes dificuldades na realização de uma tarefa complexa. São também grandes as dificuldades que o aluno tem em gerir o seu próprio comportamento, nomeadamente quando se trata de agir de forma previsível e de adaptar o nível de actividade.

2. Factores ambientais

Por ter-lhe sido diagnosticado um défice de atenção grave, agitação psicomotora constante e atitudes significativas e prevalentes de impulsividade, (PHDA de tipo misto) considera-se que a Medicação se apresenta como facilitador à sua funcionalidade, embora não seja possível quantificar especificamente o contributo da mesma.

Em relação aos produtos e tecnologias gerais para a educação, ou seja, a utilização de equipamentos, produtos, processos, métodos e tecnologias utilizadas para a aquisição de conhecimentos, de competências ou de saber fazer, tais como, livros, manuais, brinquedos educativos, equipamentos informáticos e software, não adaptados nem especialmente concebidos, traduzem-se num facilitador moderado às suas aprendizagens.

No que diz respeito aos apoios e relacionamentos, a família próxima do 13 apresenta-se como facilitador moderado.

Os papel dos profissionais de saúde também deve ser considerado, nomeadamente a terapia ocupacional pode revelar-se como um facilitador significativo à adaptação e evolução do aluno na escola.

3. Funções do corpo

Ao nível das funções mentais o ¹³ apresenta um comprometimento moderado ao nível das funções intelectuais onde se observa um funcionamento intelectual global médio inferior, especialmente baixo na área verbal. Igual comprometimento (moderado) se verifica na memória a curto prazo, ou seja, aquela função responsável pelo armazenamento temporário e disruptível da memória por cerca de 30 segundos após os quais as informações são perdidas se não consolidadas na memória de longo prazo. Mais grave é o comprometimento verificado ao nível das funções da atenção e do controlo psicomotor.

O ¹³ revela, nos testes de avaliação psicológica, um "funcionamento intelectual global inferior (QIec=83). Verificam-se diferenças significativas entre o funcionamento intelectual perante provas verbais (QI=69) e de realização (QI=103)". "Esta diferença de 34 pontos é bastante significativa". "Como excede os 25 pontos considera-se indicativa de disfunção neurológica". Também foi diagnosticado, na avaliação psicológica, uma perturbação de hiperactividade com défice de atenção grave. Tudo isto traduz-se em dificuldades continuadas ao nível da aprendizagem e aplicação de conhecimentos, assim como no controlo motor e ainda nos relacionamentos interpessoais, comprometendo o seu desempenho e a sua funcionalidade. É recomendável que o aluno possa usufruir de apoio pedagógico prestado por um professor do apoio sócio-educativo, uma, ou se possível, duas vezes por semana, como forma de o acompanhar de forma mais próxima.

De forma a se adequar o processo de ensino aprendizagem a este aluno, ele deve beneficiar das seguintes medidas:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| a) Apoio pedagógico personalizado | <input checked="" type="checkbox"/> |
| b) Adequações curriculares individuais | <input checked="" type="checkbox"/> |
| c) Adequações no processo de matrícula | <input type="checkbox"/> |
| d) Adequações no processo de avaliação | <input type="checkbox"/> |
| e) Currículo específico individual | <input type="checkbox"/> |
| f) Tecnologias de apoio | <input type="checkbox"/> |

RELAT. TECN. PED. Pálmio

Relatório elaborado por:

Wj. Ed. Esp.)
aj. titular (tun.)
psicólogo)
(DNEALG)
psicólogo)

Data: 12 / 02 / 09

Concordo com o presente relatório:

(Encarregado de educação)

Data: 19 / 02 / 2009

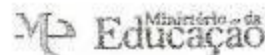
Homologado por:

Cargo: Vice-Presidente

Data: 11 / 03 / 2009

Assinatura:

Anexo 31. Programa Educativo Individual do 13



Direcção Regional de Educação do Algarve

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

(ARTº 8º e 9º do Decreto Lei n.º 3/2008)

ANO LECTIVO: 2008/2009

IDENTIFICAÇÃO

(alínea a), do n.º 3 do Art.º 9º, D.L. n.º 3/2008)

Nome: 13

Data de Nascimento: 07/06/2001

Nível de Educação ou Ensino: ☐ Pré-Escolar; ☒ 1ºCEB; ☐ 2ºCEB; ☐ 3ºCEB;

Ano / Turma: 2ºC

Escola: E.B1

RESUMO DA HISTÓRIA ESCOLAR E OUTROS ANTECEDENTES RELEVANTES (pessoais, familiares, sociais...)

(alínea b), do n.º 3 do Art.º 9º, D.L. n.º 3/2008)

O 13 iniciou o seu percurso escolar no ano lectivo 2007/08. Durante este ano já são descritas, pelo professor, dificuldades em diversas áreas cognitivas e comportamentais. Actualmente frequenta o 2º ano de escolaridade e mantém do ano passado o mesmo professor e os mesmos colegas de turma.

O 13 é filho único. Nasceu de parto eutócico após gravidez normal assistida, não havendo informação da existência de qualquer tipo de complicação durante e após o parto.

O seu desenvolvimento psicomotor e linguístico realizou-se, de um ponto de vista evolutivo, dentro da normalidade.

No seu historial clínico, não existem relatos da presença de qualquer tipo de doença grave ou traumatismos craneoencefálicos relevantes.

Actualmente o 13 é um aluno que manifesta um défice de atenção grave, agitação psicomotora constante e atitudes significativas e prevalentes de impulsividade. Tem dificuldades visíveis ao nível do cumprimento de ordens e interiorização de regras. Também se observa a nível motor alguma descoordenação.

A nível emocional é uma criança afável, no entanto é capaz de manifestar algumas atitudes, para com os seus pares, reveladoras de uma grande imaturidade no âmbito das relações interpessoais.

Também se observa no I 13 alguma desorientação espacial e temporal e uma acentuada dificuldade na comunicação oral (ao nível do tom da voz, qualidade de dicção e riqueza do vocabulário com que se expressa). Os resultados obtidos numa avaliação psicológica recente (Dezembro de 2008) revelam que o 13 manifesta um funcionamento intelectual global médio inferior, especialmente baixo é o funcionamento intelectual verbal.

PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO POR REFERÊNCIA À CIF, OMS 2001

(alíneas c), d), do n.º 3 do Art.º 9º, D.L. n.º3/2008)

Ao nível das funções mentais o 13 apresenta um comprometimento moderado ao nível das funções intelectuais onde se observa um funcionamento intelectual global médio inferior, especialmente baixo na área verbal. Igual comprometimento (moderado) se verifica na memória a curto prazo, ou seja, aquela função responsável pelo armazenamento temporário e disruptível da memória por cerca de 30 segundos após os quais as informações são perdidas se não consolidadas na memória de longo prazo.

Mais grave é o comprometimento verificado ao nível das funções da atenção e do controlo psicomotor.

Relativamente à aprendizagem, o I 13 é um aluno que manifesta grandes dificuldades em adquirir competências para pronunciar palavras escritas, assim como adquirir competências para escrever símbolos. Também são grandes as dificuldades do aluno em adquirir competências no uso de operações básicas. Ainda na área da Matemática observam-se dificuldades moderadas quando se trata de adquirir competências de numeracia, tais como contar e ordenar. Na aplicação de conhecimentos revela grandes dificuldades em dirigir a atenção.

No que respeita às tarefas e exigências gerais, o 13 demonstra ter grandes dificuldades na realização de uma tarefa complexa. São também grandes as dificuldades que o aluno tem em gerir o seu próprio comportamento, nomeadamente quando se trata de agir de forma previsível e de adaptar o nível de actividade.

Por ter-lhe sido diagnosticado um défice de atenção grave, agitação psicomotora constante e atitudes significativas e prevalentes de impulsividade, (PHDA de tipo misto) considera-se que a Medicação se apresenta como facilitador à sua funcionalidade, embora não seja possível quantificar especificamente o contributo da mesma.

Em relação aos produtos e tecnologias gerais para a educação, ou seja, a utilização de equipamentos, produtos, processos, métodos e tecnologias utilizadas para a aquisição de conhecimentos, de competências ou de saber fazer, tais como, livros, manuais, brinquedos educativos, equipamentos informáticos e software, não adaptados nem especialmente concebidos, traduzem-se num facilitador moderado às suas aprendizagens.

No que diz respeito aos apoios e relacionamentos, a família próxima do 13 apresenta-se como facilitador moderado.

Os papel dos profissionais de saúde também deve ser considerado, nomeadamente a terapia ocupacional pode revelar-se como um facilitador significativo à adaptação e evolução do aluno na escola.

DEFINIÇÃO DAS MEDIDAS EDUCATIVAS A IMPLEMENTAR
(alínea e), do n.º 3 do Art.º 9º, D.L. n.º 3/2008)

O apoio pedagógico personalizado a ser prestado pelo professor titular de turma deve ser as descritas nas alíneas a), b) e c) do nº1 do Art. 17º do Dec.-lei nº3/2008, ou seja, deve incidir no reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades, no estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e na antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma.

É igualmente benéfica a utilização de equipamentos, produtos, processos, métodos e tecnologias para a aquisição de conhecimentos, de competências ou de saber fazer, tais como, livros, manuais, brinquedos educativos, equipamentos informáticos e software.

As adequações curriculares individuais elaboradas para o aluno seguem em anexo.

--

DISTRIBUIÇÃO HORARIA DAS DIFERENTES ACTIVIDADES PREVISTAS, IDENTIFICAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS

(alíneas h), i), do n.º 3 do Art.º 9º, D.L. n.º3/2008)

Profº	Profª Titular de turma	Ao longo do horário semanal.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

(alíneas j), do n.º 3 do Art.º 9º, D.L. n.º3/2008)

A avaliação da implementação das medidas educativas tem carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

Dos resultados obtidos pelo aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, será elaborado um relatório no final do ano lectivo.

O programa educativo individual será revisto sempre que se considerar necessário, e obrigatoriamente, no fim de cada ciclo de ensino básico.

OBSERVAÇÕES:

--

PARTICIPANTES NA ELABORAÇÃO DO P.E.I.
(alíneas I), do n.º 3 do Art.º 9º, D.L. n.º 3/2008)

PEI elaborado por:

Profissional:

Professor de Ed. Especial
Prof. titular de turma

Assinatura:

Data de Elaboração do PEI: 13/ 2/ 09

Data de Validade do PEI: 31/ 08/ 2011

Coordenação do PEI a cargo do (Ed. de Infância, Prof. do 1º CEB ou Dir. Turma):

Nome: _____

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Nome: _____

Homologado pelo Conselho Executivo:

Nome: _____

Concordo com as medidas educativas definidas,

O Encarregado de Educação:

Nome: _____

Anexo 32. Relatório de avaliação psicológica do 13

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

1 - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: 13

Data de Nascimento: 2001/06/07 **Idade:** 7 anos e 5 meses

Sexo: Masculino

Estado Civil: Solteiro

Profissão: Estudante

Situação Escolar: A frequentar o 2º ano de escolaridade na E.B.1

2 - REFERÊNCIA E OBJECTIVOS

Data e Local da Avaliação: Entre Julho e Outubro de 2008 / Centro de

Remetido por: Familiar (progenitora).

Motivo da Avaliação: Referido para consulta por apresentar dificuldades graves de aprendizagem e de comportamento.

Objectivo (s): Diagnóstico das capacidades intelectuais do 13 e desenvolver um plano de intervenção para melhorar as competências académicas do mesmo.

Ajudar os principais educadores da criança a encontrarem as alternativas adequadas para a resolução das dificuldades de aprendizagem do 13 e, em última instância, ajudar o próprio a resolver conflitos emocionais e de ajustamento comportamental, com o objectivo de alcançar-se uma adequada integração educativa e psicossocial.

3 - TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS

Em função das informações disponibilizadas pela progenitora do Patrício e da observação psicológica actual, entendemos adoptar a seguinte metodologia de avaliação no sentido de responder ao pedido formulado (de salientar que o presente relatório refere-se ao momento desenvolvimental em que foi efectuada a avaliação):

- 3.1. Estudo e revisão da documentação clínica e pedagógica fornecida;
- 3.2. Sessões Familiares (com a progenitora do Patrício);
- 3.3. Observação Clínica / Interação lúdica com objectivos de diagnóstico;
- 3.4. Entrevista Clínica Semi-Estruturada para Crianças e Adolescentes;
- 3.5. Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças, Terceira Edição (WISC-III);
- 3.6. Técnicas Projectivas Gráficas Atemáticas:
 - 3.6.1. Teste do Desenho Livre
- 3.7. Critérios de Diagnóstico da DSM-IV-TR.

4 - DADOS BIOGRÁFICOS RELEVANTES

Através dos dados obtidos nas sessões com a progenitora e também de anteriores relatórios clínicos e pedagógicos, depreendeu-se que o 13 é filho único residindo com a sua mãe e com um tio (irmão da sua mãe). Nasceu de parto eutócico após gravidez normal assistida, não havendo informação da existência de qualquer tipo de complicação durante e após o parto. O seu desenvolvimento psicomotor e linguístico durante a primeira infância (gatinhar, início da marcha e eclosão da linguagem expressiva) realizou-se, desde o ponto de vista evolutivo, dentro da normalidade.

Em relação ao seu historial clínico, não existem relatos da presença de qualquer tipo de doença grave ou de traumatismos craneoencefálicos relevantes.

É visto pela progenitora como sendo uma criança bastante irrequieta, com pouca resistência à distração e que exige muita atenção por parte dela (imaturidade e infantilidade excessiva para a sua idade).

No âmbito da saúde, constata-se uma avaliação clínica desenvolvida pela ¹³ (Neurologia Pediátrica), sendo de salientar a seguinte informação: *“...o comportamento, avaliado clinicamente através de questionários preenchidos pelos pais e pela apreciação da informação escrita pelo seu professor, é sugestivo de hiperactividade, impulsividade e défice de atenção. Iniciou terapêutica estimulante com metilfenidato. Evidencia atraso nas competências motoras, visuomotora, nas competências linguísticas globalmente e na integração da lateralidade...”; “...deve, pois, ficar ao abrigo da legislação em vigor para crianças com dificuldades de aprendizagem. A não implementação de medidas agravará o comportamento, as dificuldades de progressão académica e tem implicações no prognóstico...”*.

No âmbito escolar, o ¹³ está actualmente a frequentar o 2º ano de escolaridade, sendo que durante o 1º ano do ensino básico (ano lectivo 2007/08) são descritas pelo professor dificuldades em diversas áreas cognitivas e comportamentais, entre as quais: atenção, processos de memorização, comunicação (leitura e escrita de palavras) e, por inúmeras vezes, adopção de condutas disruptivas e incumprimento das normas sociais. Esse mesmo perfil começou também a ser observado em contexto familiar. Esta parece ser uma situação difícil de ser gerida na sala de aula, uma vez que a criança não consegue acompanhar a maioria, ou até mesmo a totalidade, das tarefas realizadas pelos colegas. Todavia, até à entrada no ensino primário, a informação que se obtém do comportamento / temperamento do ¹³, é de que este vinha sendo razoável, sem a existência de significativas queixas familiares e/ou escolares sobre o mesmo.

O ¹³ revela ser uma criança que brinca sozinha (dificuldades de socialização com os pares) e que actualmente não se sente apoiada nem motivada no seu contexto escolar para a obtenção de novas

aprendizagens, não percepcionando harmonia nem felicidade na “instituição Escola”.

13 No que diz respeito a actividades de ócio e tempos livres, o
padece da participação em dinâmicas deste âmbito.

5 - COMPORTAMENTO OBSERVADO

Durante todo o processo de avaliação psicológica, o 13 adoptou uma atitude empática e maioritariamente colaboradora embora viesse a demonstrar uma fraca persistência na resolução das provas, alheando-se principalmente das intelectuais. Durante a realização das diferentes tarefas do processo de avaliação, o 13 apresentou sempre **agitação psicomotora e muitas características de impulsividade**. Foi visível um **défice de atenção** durante a realização das tarefas (não conseguia estar mais de 4 segundos concentrado na tarefa) acompanhado de uma forte instabilidade psicomotora. Em determinadas situações revela alguma **descoordenação de movimentos**.

Na esfera afectiva e emocional revelou ser uma criança afável e que exterioriza sentimentos positivos de afecto com facilidade, desenvolvendo uma boa relação de confiança com o psicólogo. Por outro lado, mostrou-se bastante ansioso perante as tarefas de avaliação cognitiva. Requereu bastante atenção e o contacto físico com o adulto.

Foi também observada **alguma desorientação espacial e temporal e uma acentuada dificuldade na comunicação oral** (ao nível do tom de voz, qualidade de dicção e riqueza do vocabulário com que se expressa).

Na área afectiva e sentimental revelou uma relação de **vinculação muito positiva** dirigida à figura materna e ao seu tio com quem reside.

6 - RESULTADOS OBTIDOS

WISC-III

Para a avaliação das competências intelectuais foi aplicada a Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças. A WISC-III é um instrumento clínico de administração individual, que avalia a inteligência de sujeitos com idades compreendidas entre os 6 anos e os 16 anos e 11 meses.

Os resultados indicam que o 13 manifesta um **funcionamento intelectual global Médio Inferior (QIec=83)**. Verificam-se diferenças significativas entre o funcionamento intelectual perante provas **Verbais (QI=69)** e de **Realização (QI=103)**, uma vez que ambas pertencem a níveis qualitativos de inteligência diferentes. O quociente de inteligência verbal é “Muito Inferior” e o de realização encontra-se no nível “Médio”. Esta **diferença de 34 pontos é bastante significativa** e assinala, com uma alta probabilidade, que os níveis de habilidade verbal e de execução são diferentes. Estas diferenças podem ser determinadas pela predominância hemisférica, por diferenças de interesses e estilos cognitivos ou por défices da criança. Como a diferença excede os 25 pontos considera-se indicativa de **disfunção neurológica (e possivelmente localizada ao nível do hemisfério esquerdo)**.

No geral das provas verifica-se uma variabilidade no desempenho.

Os melhores resultados surgem em provas que evidenciam capacidade de sintetizar partes em um todo, coordenação visuomotora e de organização perceptiva (*Composição de Objectos* e *Labirintos*). Tais resultados revelam **uma maior capacidade para interpretar e organizar o material percebido por via visual em comparação com a performance obtida por via auditiva (competências verbais)**.

Os défices mais destacados e com uma gravidade clínica acentuada evidenciam-se nas tarefas que revelam os conhecimentos gerais (*Informação*); a capacidade de cálculo mental e aprendizagens prévias (*Aritmética*); atenção/concentração e memória auditiva (*Memória*

de Dígitos). Os valores do Índice Factorial *Velocidade de Processamento* evidenciam **dificuldades ao nível da memória de trabalho e competências motoras finas** em combinação com a velocidade de processamento de informação.

Teste do Desenho Livre

Os indicadores evolutivos e emocionais presentes nas provas de tipo gráfico são unicamente orientativos para a investigação clínica, pelo que devem ser interpretados em função de cada sujeito em particular e com o complemento de outros instrumentos de avaliação psicológica. Além das manifestas, existem características nos estilos dos desenhos e conteúdos que são simbólicas dos sentimentos e atitudes das crianças.

No desenho do ¹³ são visíveis indicadores de impulsividade e de ansiedade num grau patológico. Interpreta-se também variáveis gráficas que determinam **baixa auto-estima e baixa auto-confiança com sintomas de forte instabilidade emocional e afectiva dirigida essencialmente ao contexto escolar.**

7 – DIAGNÓSTICO E PROGNÓSTICO

- **314.01 PHDA, tipo misto (provisório)** – as características clínicas que levam a que se afirme que o ¹³ padeça deste tipo de perturbação foram observadas durante o processo avaliativo (diagnóstico esse já efectuado anteriormente por outro profissional clínico).

De facto existe um **défice de atenção grave, agitação psicomotora constante e atitudes significativas e prevalentes de impulsividade** (age sem pensar) e **de oposição** (dificuldades visíveis ao nível de cumprimento de ordens e interiorização de regras). O seu comportamento é revelador de uma **grande imaturidade no âmbito das relações interpessoais** (principalmente com os pares).

- **Possível afecção neurológica ao nível do hemisfério esquerdo -**

Este diagnóstico refere-se ao nível de funcionamento intelectual da criança no momento actual e serve para estabelecer conjecturas acerca do que pode estar a afectar este funcionamento. Verificam-se diferenças significativas entre o funcionamento intelectual perante provas Verbais (QI=69) e de Realização (QI=103). **Esta diferença de 34 pontos é bastante significativa e reveladora de uma possível disfunção neurológica funcional ao nível do hemisfério esquerdo.**

Uma análise compreensiva da informação recolhida durante o processo de avaliação permite verificar que os problemas de ajustamento psicológico e de rendimento académico apresentados pela criança poderão estar relacionados com uma diferença patológica nas competências inter-hemisféricas.

Como prognóstico, sendo desenvolvidas as recomendações e intervenções citadas no ponto 8 deste relatório, espera-se uma progressão lenta das capacidades cognitivas e psicossociais do 13. Caso essas mudanças não sejam postas em prática, será de esperar que as suas dificuldades sejam cada vez mais acentuadas, comprometendo-se assim todas as futuras aprendizagens e o seu desenvolvimento psicossocial.

Necessita de vigilância e orientação quando estiver em situações que apresentem tensão social e/ou económica. Será no entanto de esperar que se adapte à vida comunitária podendo desenvolver as capacidades de relacionamento interpessoal necessárias para participar em actividades sociais e profissionais simples.

8 – RECOMENDAÇÕES TERAPÊUTICAS E OBJECTIVOS DE INTERVENÇÃO

No âmbito da saúde:

- Neste momento, os dados clínicos obtidos na avaliação corroboram o diagnóstico desenvolvido na Consulta de Neurologia. Contudo, seria de todo o interesse, na tentativa de se determinar a etiologia da afecção mental e comportamental, investigar mais

profundamente o funcionamento cerebral da criança através de exames complementares de diagnóstico (electroencefalograma - EEG, ressonância magnética - RM, fazer um estudo neuroaudiológico) bem como outros que o seu médico considere relevantes;

- Sugere-se que o 13 beneficie de Terapia Ocupacional;

- Propõe-se que o 13 participe num programa psicoterapêutico cognitivo-comportamental individual com os seguintes objectivos:

- Desenvolver rotinas de horários e organização do estudo;
- Desenvolver técnicas de estudo;
- Desenvolver a capacidade de concentração e reflexividade;
- Aumento da auto-estima e fortalecimento do seu auto-conceito;
- Desenvolver na criança competências de resolução de conflitos e a tomada de decisão consciente perante situações adversas (redução dos níveis de tensão, ansiedade e comportamentos impulsivos);
- Desenvolver competências ao nível do seu comportamento social e capacidade de relacionamento interpessoal (principalmente com os pares).

No âmbito escolar e educativo:

- Como revela não ter os conhecimentos nem as capacidades para acompanhar o programa regular do 1º ciclo, deve ser elaborado um Programa Educativo Individual adaptado às suas necessidades e ser acompanhado ao nível do Ensino Especial (funcionamento neuropsicológico bastante alterado com repercussões graves ao nível das capacidades funcionais de aprendizagem e de comportamento). No que diz respeito a esse mesmo programa recomenda-se que o 13 beneficie de um professor do ensino especial, de modo a que o apoio educativo seja mais intensivo e efectivo. Seria benéfico desenvolverem-se métodos de ensino

alternativos que permitissem a aplicação de conhecimentos de forma simples e que fossem de encontro aos interesses pessoais do aluno (ex: utilização do computador como ferramenta de ensino);

- O ¹³ não aprende de uma forma ocasional, pelo que toda a sua aprendizagem tem de ser planeada, incluindo o ensino dos aspectos mais simples e mais básicos do quotidiano, de forma ao aluno poder aspirar no futuro a uma vida activa com qualidade. **Para aprender necessita de interagir num ambiente natural** (incluindo neste ambiente, não só as pessoas, como também os objectos funcionais). É indispensável estar inserido em ambientes onde lhe sejam dadas oportunidades de aprendizagem centradas em experiências de vida real.

- Colocá-lo na sala de aula num **lugar o mais à frente possível**, para que se possa estimular mais a sua atenção e concentração;

- **Estimular a participação activa e crítica** reforçando positivamente as suas intervenções;

- **Incentivo à participação em trabalhos de grupo** com outros alunos da mesma faixa etária, como forma de incutir-lhe as relações sociais

- O ¹³ necessita de um **programa psicoeducativo que vise trabalhar, essencialmente, a persistência nas tarefas, a capacidade de atenção/concentração, desenvolvimento da memória de trabalho bem como a auto-estima**. Este aluno necessita de ser constantemente reforçado positivamente (elogiado) após a obtenção de sucessos na resolução de tarefas. A criança irá usufruir de um “programa de intervenção educativa e clínica para aumentar a Atenção e a Reflexividade – PIAAR-R” levado a cabo no Centro Projectos de Vida +, como consequência da avaliação psicológica levada a cabo pelo psicólogo deste centro;

No âmbito da família:

- A realização dos trabalhos de casa deve ser acompanhada criando **hábitos de estudo**, recorrendo ao **elogio** sempre que uma tarefa, embora pequena, seja realizada com êxito, o mesmo devendo acontecer nas restantes actividades com a família;

- O **apoio psicológico** deverá também **alargar-se ao seio familiar** (formação parental e apoio psico-emocional dos progenitores) e consequente participação no processo de tomada de decisões, com o objectivo de se alcançar uma adequada integração educativa e psicossocial do 13

De salientar que este deverá ser um trabalho integrado e continuado no tempo pelos principais educadores: a família e a escola, adoptando estratégias adequadas ao desenvolvimento bio-psico-social do Patrício.

Estou desde já ao dispor para prestar esclarecimentos suplementares sobre algum ponto específico deste relatório,

, 15 de Dezembro de 2008

Anexo 33. Relatório de exame psicológico da 5

V / Ref.
N / Ref. I
Data: *Psicóloga Clínica*

ASSUNTO:

CONFIDENCIAL E RESERVADO

RELATÓRIO DE EXAME PSICOLÓGICO

Nome: 5	Sexo: Feminino
Data de Nascimento: 2000/09/04	Idade: 8 anos
Data da Avaliação: Maio 2008-10-16	
Local da Avaliação:	
Examinador: I	
Pedido: solicitado pela mãe, tendo como principal objectivo algumas dificuldades de linguagem.	

A 5 ante a avaliação, manteve-se vigil e com actividade motora normal. Revelou grande dificuldade na manutenção do contacto visual e físico, manifestando-se não cooperante, comportamentos de oposição, elevada defensibilidade, ansiedade, respostas humorais intensas e bruscas. Bem como uma extrema rigidez e tensão nas expressões verbais dos seus pensamentos e sentimentos.

A avaliação da 5 efectuada através dos seguintes instrumentos:

- ◆ DFH (Desenho da Figura Humana de Goodenough)
- ◆ Avaliação da Linguagem Oral (A.L.O.)
- ◆ Teste de Aptidão Perceptiva (Reversal Test)

- ◆ Rorschach (Exame de personalidade e funcionamento emocional - Exner)
- ◆ Ludodiagnóstico (Garvey)
- ◆ Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde (CIF)

Desenho da Figura Humana

A 5 nesta prova apresenta resultados quantitativos correspondentes a um QI na banda médio superior, com um grafismo típico do estágio do realismo frustrado de Luquet (em que a criança tenta aproximar o seu desenho da realidade).

A 5 não participou de forma voluntária na prova, revelando alguma agressividade e impulsividade não contida. As figuras representadas revelem alguma distorção do esquema corporal. 5 revela egocentrismo assim como uma grande imaturidade e rigidez, não havendo da sua parte grande capacidade de reprimir as suas emoções.

Avaliação da Linguagem Oral

A 5 apresentou uma grande resistência à prova (A.L.O) reagindo de forma muito ansiosa frente às suas dificuldades. De realçar que a Jessica apresenta um muito fraco desempenho dentro da sua faixa etária.

Nas provas em que 5 revelou maior desempenho e facilidade destacamos a de Nomeação (capacidade de atribuição de um rótulo lexical à realidade que esse rótulo representa) o que demonstra uma vivência pessoal bastante rica. De igual modo destaca-se a disponibilidade da 5 para a Segmentação Silábica (análise dos segmentos do discurso) em que isolar as sílabas requer maior disponibilidade de atenção.

Nas provas seguintes a 5 demonstrou grandes dificuldades e resistência chegando a ser verbalmente agressiva, face ao acréscimo da ansiedade sentida.

Destacamos a Definição Verbal (estabelecer a relação entre o conceito e a palavra), a Compreensão de Estruturas Complexas (compreender o que lhe é dito), Complemento de Frases (compreensão e produção dos significados), Reflexão Morfo-Sintática (julgar gramaticalmente uma frase).

Teste de Aptidão Perceptiva

A 5 apresenta um fraco desempenho dentro da sua faixa etária na Prova Reversal, apresentando bastante imaturidade perceptiva. Mostrando muitas dificuldades principalmente na distinção dos itens de simetria simples esquerda/direita (ex: pq e bd) o que prejudica a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura.

Rorschach

(Exner, 2000)

Ideação

A 5 não tem tendência para a neutralização do impacto das emoções através de raciocínios forçados. A sua actividade ideativa evidencia algumas falhas na conceptualização, implicando uma menor maturidade na actividade ideativa e/ou compromisso ao nível do discernimento, criando e mantendo relações lógicas simplistas e erróneas, implicando uma deterioração da lógica e capacidade de julgar, interferindo nas operações de tomada de decisão e organização de comportamentos.

Mediação Cognitiva

5 não vê as coisas como a maioria das pessoas, mas sim, de forma menos convencional, mais individualista, mesmo em situações simples ou definidas com precisão. A elevada frequência de comportamentos pouco convencionais ocorre devido a uma combinação entre traduções sobrepersonalizadas, o que poderá dificultar a sua comunicação com o meio circundante e aumentara o risco de comportamentos desajustados.

Processamento de Informação

Envolve-se excessivamente com os estímulos, não simplificando adequadamente, sendo incapaz de discriminar entre informação relevante e acessória.

Controlo e Tolerância ao Stress

Encontra-se num estado crónico de sobrecarga estimulativa. A sua capacidade de controlo e a sua capacidade para lidar com o stress é menor do que seria de esperar. As tomadas de decisão não serão ponderadas e os comportamentos não serão adequadamente colocados em prática, surgindo a tendência para a impulsividade e para uma menor coerência interna, o que poderá reflectir uma maior vulnerabilidade perante

determinadas dificuldades, ficando sujeito a maior demora para concluir as suas tarefas. Embora mais susceptível à desorganização quando em stress, tal não ocorrerá se tratar-se de situações com contornos bem definidos e estruturados, ou seja, tenderá a funcionar adequadamente em ambientes familiares, nos quais as expectativas e exigências sejam rotineiras e previsíveis.

Aspectos Afectivos

Não tem um estilo de resposta básica e, por isso, indiscriminadamente, processará o afecto ou poderá usar a ideação, sendo muito menos previsível no seu comportamento, o que poderá reflectir uma maior vulnerabilidade perante determinadas dificuldades, principalmente ao nível do confronto, sendo provável que as emoções interfiram de forma inconsistente no pensamento, na resolução de problemas e na tomada de decisões.

Percepção de Si

Encontra-se menos envolvida com a sua auto-consciência, do que seria de esperar. Tendendo assim a ser mais ingénua e imatura acerca de si próprio.

Percepção e Relacionamento Interpessoal

Manifesta alguma rigidez cognitiva, evitando a procura de soluções novas ou a adaptação de novos padrões comportamentais. Percebe as interacções com os outros como positivas, embora as características específicas dos padrões de interacção sejam definidas por características suas, se tal não lhe é permitido, parece não se interessar pelos demais como seria de esperar, adoptando um modo cauteloso, reservado e desconfiado acerca da aproximação do outro.

Ludodiagnóstico (Garvey)

5. Demonstrou bastante interesse por brincar e explorar o material. Ao nível cognitivo apresentou um discurso lógico adequado, com boas capacidades de planeamento lógico-abstracto. Assim como boas competências de rêverie necessárias ao “faz de conta”. De igual modo revela uma extrema necessidade de cuidar e ser cuidada,

necessitando bastante de orientação e apoio por parte dos outros, principalmente os adultos de referência.

Ao nível emocional, revelou grande impulsividade, com grande dificuldade em controlar o seu comportamento. Embora não apresente grandes dificuldades em entrar em relação, em situações mais exigentes, sentidas de elevado stress, tende a evitar a situação manifestando intensa agressividade e oposição, que fomentam uma reacção intensa de defensibilidade e resistência.

Sente o ambiente que a rodeia como invasivo, demasiado exigente, para os recursos emocionais que têm a sua disposição actualmente, revelando dificuldade ao nível do controlo das suas respostas emocionais.

Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde

Tendo como referencial a CIF, constata-se que a ⁵ apresenta um quadro de Necessidades Educativas Especiais, sendo que o seu perfil de competências evidencia **problemas moderados** (valor 2) a nível das **Funções do Corpo – Funções Mentais Globais** (b110-b139) nomeadamente a nível das **Funções do Temperamento e da Personalidade** (b126) - **responsabilidade** (b1262), **estabilidade psíquica** (b1263), **abertura à experiência** (b1264) **confiança** (b1267).

No que se refere às **Funções de Energia e dos Impulsos** (b130) constata-se a presença de **problemas moderados** (valor 2), nomeadamente no que se refere ao nível de **energia** (b1300), **motivação** (b1301), **controlo dos impulsos** (b1304).

Relativamente às **Funções Mentais Específicas** (b140-b189), podemos constatar também a presença de **ligeiros problemas** (valor 1), nomeadamente a nível da **Função da Atenção** (b140), na **manutenção** (b1400) e na **divisão da atenção** (b1402).

Encontra-se ainda **ligeiros problemas** (valor 1) no que se refere às **Funções da Memória** (b144) especificamente **recuperação da memória** (b1442).

É ainda de referenciar a presença de **problemas moderados** (valor 2) a nível das **Funções Emocionais** (b152), nomeadamente na **regulação da emoção** (b1521) e pela **amplitude da emoção** (b1528).

De assinalar também a existência de **problemas moderados** (valor 2) no que respeita às **Funções cognitivas de nível superior** (b164), particularmente na **organização e planeamento** (b1641), **flexibilidade cognitiva** (b1643), **auto-conhecimento** (b1644), **resolução de problemas** (b1646).

Podemos ainda constatar a presença de **problema moderado** (valor 2) a nível das **Funções mentais da linguagem** (b167), especialmente na **recepção da linguagem oral** (b16700) e nas **funções da linguagem** (b1672).

CONCLUSÃO

Ao nível do desenvolvimento da personalidade a 5^a apresenta-se mais imatura do que o espectável, com ausência de recursos para lidar com as situações no dia-a-dia, o que lhe provoca mal-estar e é gerador de stress.

Refira-se ainda a presença de angústia e grande intolerância à frustração, paralelamente à existência de uma necessidade de provocar situações que irão chamar à atenção para a sua pessoa, revelando dificuldade em descentrar-se de si mesmo, esperando que os outros manifestem os comportamentos que ela deseja ou espera.

O seu funcionamento psicológico é menos complexo do que seria de esperar, criando dificuldades a lidar com os estímulos emocionais, o que contribui para atitudes defensivas e de evitação.

De realçar a presença de alguma instabilidade sócio-emocional, patente numa ansiedade generalizada e numa necessidade de por vezes pôr os outros à prova e de testar os seus limites através de birras, recusas ou algumas reacções menos adequadas.

Aconselha-se que a 5^a inicie processo de psicoterapia de modo a promover os seus recursos emocionais. Assim como tarefas de estimulação cognitiva para acelerar

o processo de maturação cerebral, de forma a desenvolver as suas capacidades de percepção necessárias ao desenvolvimento da linguagem oral e da leitura.

De igual modo aconselha-se também, no ambiente familiar uma maior aproximação junto da mãe, para uma maior identificação e referenciação para a construção de uma auto-imagem mais positiva que contribuirá para estimular as suas capacidades de auto-investimento e uma maior rentabilização das suas capacidades. Assim como a aplicação de estratégias menos permissivas no sentido de promover a autonomia e a responsabilidade pessoal da ⁵. Já que construir um adequado sentimento de poder pessoal, de autonomia e de responsabilidade é fundamental para o bom desenvolvimento da Jessica, permitindo-lhe ter um maior controlo sobre si mesmo e estar consciente de que as suas próprias acções contribuem para o que acontece na sua vida.

Aconselha-se nova reobservação no final do 20 semanas de trabalho efectivo com a ⁵ de forma a poder avaliar a eficácia das medidas preconizadas e ponderar novas estratégias de intervenção.

, Outubro de 2008

A Psicóloga

Anexo 34. Relatório de avaliação de desenvolvimento da 9

Psicóloga

Relatório de Avaliação de Desenvolvimento

Nome: 9

Idade: 6 anos e 2 meses

Data de nasc.: 9 de Maio de 2001

Escola: I

Data da avaliação: Maio e Julho de 2007

Responsável pela avaliação: psicóloga educacional do
Agrupamento Vertical de Escolas de Castro Marim

MOTIVO DA AVALIAÇÃO

A 9 tem revelado dificuldades em acompanhar as actividades do grupo de crianças da sua sala. Apresenta alguns problemas de compreensão e de atenção. O caso foi apresentado pela Educadora, com pedido de avaliação.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

Caracterização de dificuldades e competências

- Entrevista semi-estruturada com a Educadora.
- Realização de tarefas informais com a criança.

Avaliação do desenvolvimento

- Escala de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths.

Psicóloga

HISTÓRIA PESSOAL

A ⁹ iniciou o ensino pré-escolar com três anos. Teve a mesma educadora nos últimos dois anos. Vive com o pai, a mãe e um irmão, que frequenta o 3º ano do 1º ciclo, numa pequena povoação do concelho. Não foram referidas doenças ou problemas de desenvolvimento, durante a primeira infância.

A ⁹ segundo a Educadora, é uma criança prestável com os adultos e com os colegas. É meiga, reservada e triste. Reclama atenção e carinho das educadoras. Apresenta, por vezes, alguma falta de higiene corporal e no vestuário.

A ⁹ por vezes, parece estar ausente durante a realização das tarefas. As que executa melhor são as que envolvem desenho e pintura. É pouco desenvolta a falar e o vocabulário é limitado. É autónoma nas actividades de rotina, arrumada e não apresenta problemas de ordem disciplinar. De forma geral, cumpre as normas e regras da sala.

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

A ⁹ procurou corresponder aos pedidos e mostrou-se simpática. Revelou, no entanto, inquietude e agitação motora durante a avaliação.

Na prova de «Audição e Linguagem», evidenciam-se algumas dificuldades na compreensão e dificuldade em expor ideias de forma espontânea, por falta de vocabulário apropriado.

Não foi capaz de contar uma história a partir de uma imagem. Descreve correctamente, no entanto, o que tem vestido e o seu corpo. Quando fala, nota-se ceceo (articulação interdental das consoantes sibilantes s e z).

Não nomeia as vogais e os números apresentados por escrito, com excepção do número um. Contudo, contou até dez e escreveu o nome em letra maiúscula. Reconheceu todas as cores apresentadas e indicou correctamente os membros do lado esquerdo e do lado direito. Reconhece e aplica bem as noções «fora» e «dentro».

Na resolução de algumas situações concretas simples (contagem de cubos, comparação de partes do dia e de acontecimentos com elas relacionados), observa-se um desempenho menos eficiente.

Psicóloga

Nas provas que envolvem a cópia de elementos geométricos ou de figuras muito simples, como uma janela, os grafismos da ⁹ são normais para a idade.

Não se verificam, igualmente, problemas nas tarefas que exigem um ajustamento entre a percepção visual e a realização manual.

Os desenhos da figura humana apresentam os elementos essenciais como a cabeça, os olhos e a boca. No desenho da família, todos os elementos desta estão representados, embora a escala, como é frequente nas crianças, não seja a adequada.

Na área «Pessoal -Social», verifica-se que a ⁹ é capaz de se identificar e indicar correctamente os elementos da família. Indica a idade, mas não sabe a data de nascimento. Apresenta autonomia nas rotinas relacionadas com a alimentação e com o vestir. Gosta de ajudar os outros e mostra alguma atenção ao que a rodeia (comentou o caso do desaparecimento da menina inglesa).

Não se verificaram problemas relativos aos movimentos de locomoção.

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos na avaliação da ⁹ pontam para um desenvolvimento deficitário na área da Linguagem e no Raciocínio Prático.

As suas dificuldades na expressão oral podem ser explicadas, em parte, por um limitado domínio vocabular. Por outro lado, a ⁹ parece, por vezes, aérea e com dificuldade de organizar o seu pensamento. Deve referir-se que a criança parece convicta que o pai pretende separar-se da mãe. A alusão a este facto, com a educadora e durante a avaliação, denota preocupação por parte da ⁹ e poderá explicar a desatenção e pouca motivação para as aprendizagens.

A ⁹ parece apresentar alguma insegurança afectiva e baixa auto-estima. Sugere-se acompanhamento e apoio individualizados (na escola e na família) e maior valorização das suas competências.

, 22 de Julho de 2007

Anexo 35. Relatório de avaliação psicológica do 12

Administração Regional de
Saúde do Algarve I.P.



Ministério da Saúde

Gabinete de Psicologia

Consulta de Psicologia

Informação Clínica

Nome: 12

Data de Nascimento: 16 de Abril de 2001

Escola:

Este relatório destina-se a apresentar na escola no sentido de apoiar o 12 na integração escolar do 1º ciclo.

O 12 requentou consultas de psicologia no Centro de Saúde de Vila Real de Santo António para a realização uma avaliação psicológica, no sentido de compreender melhor as dificuldades de aprendizagem que são referidas pela escola. Para tal realizaram-se a entrevista clínica com a mãe, a observação psicológica do 12 bem como a aplicação de provas de Inteligência tais como, WISC-III – escala de inteligência de Wechsler para crianças e jovens (aferição portuguesa) e CPM-47; prova grafo-perceptiva de Bender, prova projectiva de personalidade CAT-A, e Goodenough (desenho da figura humana). Foi igualmente necessário a pesquisa de informação escolar do 12 para a realização deste relatório. O 12 é uma menino meigo e estabeleceu um contacto fácil no primeiro contacto com a psicóloga. Durante o processo de avaliação o 12 apresentou-se pouco motivado para o desempenho das provas, verbalizando dificuldade em pensar, cansaço e solicitando intervalos para brincar.

Relativamente aos resultados na prova da WISC-III, de um modo geral os resultados obtidos situam-se no nível inferior para a sua faixa etária. Estes resultados reflectem um comprometimento cognitivo e um baixo nível de motivação e interesse revelado durante o desempenho da prova assim como uma diminuição da sua disponibilidade para o conhecimento geral, derivado de um baixo investimento e pouca estimulação do seu meio envolvente. Apresenta um Q.I. da escala verbal de nível Muito Inferior, o Q.I. da escala de realização é de nível Inferior e o Q.I. de escala completa é de nível Muito Inferior. O Q.I. relativo à escala de Compreensão verbal é de nível Muito Inferior, e de Organização perceptiva situa-se no nível Médio Inferior. O Q.I. relativo à escala de Velocidade de Processamento é de nível Muito Inferior. Na prova CPM-47 obteve um resultado inferior à média. Ao nível emocional, verifica-se baixo investimento nas suas capacidades, baixa auto-estima, baixa auto-confiança e dificuldade de autonomia, é possível verificar estas dificuldades na prova projectiva de personalidade. Da avaliação psicológica realizada conclui-se que o 12 apresenta dificuldades nomeadamente na área cognitiva, na capacidade de atenção e na área dos comportamentos com irrequietude (dificuldade em estar quieto mesmo por períodos de tempo). Interessa-se mais por disciplinas e actividades onde possa estabelecer uma relação de proximidade afectiva com os professores, o que facilita a sua motivação e interesse para aprendizagem.

Conclusão e recomendações:

Atendendo aos resultados obtidos consideramos fundamental que o 12 beneficie de um apoio individualizado adaptado à sua situação escolar. O 12 deverá ser incentivado e dirigido para a realização das tarefas escolares, integração de regras e organização do seu comportamento dentro e fora da sala de aula, tendo por base uma relação afectiva e empática, com o reforço positivo das suas capacidades.

, 22 de Setembro de 2009.

A Psicóloga

Anexo 36. Documento de apoio sobre aprendizagem cooperativa

Métodos de aprendizagem cooperativa na sala de aula



Retirado de:

Lopes, J.; Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, edições técnicas Lda.

Índice:

1. Métodos de aprendizagem cooperativa de curta duração.....	3
2. Métodos de aprendizagem cooperativa de média e longa duração.....	4
2.1. Discussão em rotação.....	4
2.2. Cabeças numeradas juntas.....	5
2.3. STAD (Divisão dos alunos por equipas para o sucesso).....	6
2.4. Resolver – Elogiar/ ajudar – Passar.....	10
2.5. A Roleta.....	11
2.6. Jigsaw.....	11
2.7. Verificação em pares.....	17
2.8. Aprendendo juntos.....	17
2.9. Grafitti cooperativo.....	19
2.10. Verdade ou mentira.....	20
2.11. O Telefone.....	20
3. Avaliação do trabalho de grupo pelos alunos.....	22
4. Outras sugestões.....	24

1. Métodos de aprendizagem cooperativa de curta duração

Podem ser utilizados...

- Como forma de preparar os alunos na iniciação à aprendizagem cooperativa;
- Como actividades para encerramento de aula ou de matéria, porque dão aos alunos a oportunidade de reflectirem sobre a nova matéria e sobre como esta se relaciona com o que já aprenderam;
- Para apresentar a nova matéria de aprendizagem.

Estes são conhecidos como métodos informais.

Recado para outro dia

Duração: 3 a 5 min.

Procedimento: No fim de uma explicação ou demonstração, distribua o "recado" (papelinho pequeno). Em pares, os alunos escrevem duas questões sobre o conteúdo trabalhado. Coleccione os bilhetes e na aula seguinte reveja o assunto utilizando-os.

O Par Gelado

Duração: 5 a 10 min.

Procedimento: O professor diz "misturar"; os alunos circulam pela sala. Diz "Gelo": os alunos param. Diz "Pares": os alunos formam par com o colega mais próximo. Dirigem-se à mesa e o professor anuncia a tarefa ou tema de discussão. Indica o tempo. Repete-se o procedimento até se concluírem as tarefas.

Puzzle de 3 pessoas

Duração: 15 min.

Procedimento: Constituir grupos de 3 alunos. Um dos alunos lê uma página ou um bocado de um texto de conteúdo. Peça-lhe para ensinar as ideias principais aos outros 2 colegas do grupo. No fim, entregue uma ficha de trabalho aos 2 elementos para saber se eles aprenderam a matéria.

Já podem mostrar

Duração: 10 a 20 min.

Procedimento: Grupos de 4 alunos. Distribua um montinho de cartões com questões por grupo. Selecciona ao acaso um aluno: o líder. A um sinal do professor, o líder tira um cartão e lê a pergunta ao grupo. Sem falarem uns com os outros, os alunos resolvem o problema ou questão no seu caderno. Quando terminarem, viram os cadernos para baixo. O líder diz "mostrar" e todos mostram as respostas. Se coincidirem e forem certas, saúdam-se. Se as respostas são diferentes, debatem. O líder muda em cada questão até terminarem todas as cartas.

Senhas para falar

Duração: 5 a 10 min.

Procedimento: Grupos de 3-4 alunos. Indicar conteúdo de discussão. Entregar a cada grupo "senhas para falar" (podem ser objectos, cartões...) em número igual ao de elementos do grupo. Informe o tempo de duração da actividade. O aluno que quer falar, coloca a sua senha no centro da mesa e fala. Não pode voltar a falar sem que todos os colegas tenham contribuído para a discussão, colocando a sua senha na mesa. Quando as senhas de todos estiverem na mesa, recomeçam.

Círculos concêntricos

Duração: 10 a 15 min.

Procedimento: Organizar os alunos em grupos de 6. Fazer uma circunferência. 3 dos alunos fazem outra circunferência no seu interior. Os alunos deverão ficar frente a frente. Pedir aos pares formados que troquem informações sobre a matéria trabalhada na aula anterior. Dar-lhes questões para estimular o diálogo. Pedir aos alunos do centro do círculo para rodarem, para trocarem informações com os colegas do círculo exterior. Podem escolher um assunto diferente dentro do conteúdo para comunicar.

Trocar questões

Duração: 10 a 20 min.

Procedimento: Formar grupos, pedir a cada um dos alunos das equipas para resolver um problema. Os alunos, à vez, apresentam o seu problema resolvido aos colegas do grupo. No grupo, devem chegar a um consenso sobre a sua resolução. Depois dessa revisão, todos os problemas passam para as outras equipas para nova revisão.

Sumário em desordem

Duração: 5 a 10 min.

Procedimento: Escreva palavras-chave ou frases de forma desordenada num acetato ou folha para fotocopiar. Em grupos de 2/3 peça aos alunos para reordenar.

3 – 2 – 1	Activar, organizar	K – W – L
<p>Duração: 3 a 5 min.</p> <p>Procedimento: No fim de uma explicação ou demonstração, distribua cartões e peça aos alunos para escreverem: 3 termos importantes para recordar, 2 ideias/ factos sobre os quais gostariam de saber mais; 1 conceito ou processo que acham que já sabem (por exemplo). Ao sinal do professor, os alunos formam grupos de 4, com os colegas de trás e analisam as respostas.</p>	<p>Duração: 20 min.</p> <p>Procedimento: Peça aos alunos que anotem numa folha o que se recordam, sem recorrerem ao cadernão ou manual. Em pares, verificam se as informações estão correctas. Corrigem-nas se necessário. Cada aluno organiza de forma pessoal os seus conhecimentos (tabela, esquema, resumo, etc.). Em grupos de 4, comparam os seus métodos de organização para que os possam enriquecer.</p>	<p>Duração: 15 min.</p> <p>Procedimento: Antes de uma lição, ponha os alunos, em grupos de 3, a escreverem sobre: o que já sabemos e o que queremos saber (entregue folha com tabela para preencher). Depois da lição, cada grupo sintetiza a informação de "já sabemos", coloca asteriscos nas questões do "queremos saber" que foram entretanto respondidas e a acrescenta coisas em "Aprendemos".</p>

Exemplo de quadro para actividade K – W – L:

O que sabemos	O que queremos saber	O que aprendemos

2. Métodos de aprendizagem cooperativa de média e longa duração

À excepção dos métodos "Resolver, elogiar, passar", "O telefone" e "Verificação em pares" (métodos informais), todos os restantes métodos descritos neste ponto, são métodos formais de aprendizagem cooperativa. Exigem do professor um domínio mais seguro da metodologia e dos alunos exige a correcta aplicação e respeito pelas competências sociais essenciais ao trabalho cooperativo.

2.1. Discussão em rotação

Discussão em Rotação	
Sugestões de aplicação	<p>Actividades de argumentação, Turbilhão de ideias, Revisões de conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sobre o corpo humano, características dos seres vivos, propriedades dos materiais, astros, etc.; - responder a questões após a leitura de um texto, identificar classes e subclasses de palavras, escrever uma história inédita de grupo, etc.; - fazer combinações de algarismos para criar e ler um número etc.
Passos do método:	

1. Organizar grupos de 4 elementos;
2. Atribuir um papel diferente a cada um dos elementos (comunicador, questionador, secretário, cronometrista);
3. O professor apresenta um tema aos alunos ou um conjunto de questões sobre conteúdos já abordados;
4. O professor explica o procedimento:
 - a) O questionador interroga o comunicador;
 - b) O comunicador tem 2 minutos para apresentar as suas ideias ou responder à pergunta;
 - c) O secretário regista as ideias essenciais;

d) O cronometrista controla a rotação de papéis. De dois em dois minutos os alunos trocam de papéis, até que todos os alunos tenham desempenhado todos os papéis e respondido às questões ou apresentado ideias sobre o tema.

2.2. Cabeças numeradas juntas

Cabeças Numeradas Juntas

Sugestões de aplicação

Revisões de conteúdos, preparação para fichas de avaliação, para envolver toda a turma na análise de uma questão ou problema, etc.

Passos do método:

1. Organizar equipas de 4 alunos;
2. Atribuir um número a cada aluno, de 1 a 4;
3. De acordo com o conteúdo em estudo, o professor coloca uma ou mais questões de resposta curta, verdadeiro ou falso, escolha múltipla ou de completamento;
4. Pede a cada uma das equipas que, entre todos, encontrem uma resposta para a questão ou questões colocadas;
5. Depois de os alunos trabalharem durante algum tempo, o professor, utilizando uma roleta ou dado, selecciona um número de 1 a 4. O aluno do número que saiu dá a resposta;
6. Se acertar, os colegas do grupo saúdam-no.

Exemplo:

Plano de aula 11.2	Capítulo 11		
	Nome do responsável	Atividade	Área e disciplina
		CABEÇAS NUMERADAS JUNTAS	Língua Portuguesa
	Conteúdo programático: Fonema e morfema da Língua		
	Competências cooperativas:		
	Esperar pela sua vez;	Participar de forma igual;	
	Escutar atentamente;	Responder ao grupo;	
	Trabalhar em equipa;		
	Competências cognitivas:		
	- O funcionamento da língua		
	Interdependência positiva:		
	- Ajuda aos colegas com dificuldades		
	Objetivos da atividade:		
	Investigar as palavras fonemáticas das fonemas, sílabas e morfemas		
	Pré-requisitos:		
	Os alunos deverão ter alguns conceitos de fonemas, sílabas e morfemas		
	Formação dos grupos:		
	- Grupos de 4 alunos		
	Tempo previsto:		
	15 minutos		
	Material:		
	Ficha de trabalho		
	Procedimentos:		
	Ver "Passos do Método"		
	Sugestões para conduzir a atividade:		
	O professor pode utilizar a seguinte dinâmica:		
	Avaliação e reflexão:		
	No final da atividade, os alunos preenchem uma ficha de auto-avaliação onde aplicam o conhecimento adquirido no trabalho em grupo.		
	O professor apresenta o conteúdo da avaliação e os alunos respondem às questões de avaliação e o desempenho de cada aluno e de cada equipa.		
	Atribuição de recompensas:		
	O professor poderá atribuir:		
	Pontos de pontuação aos alunos das seguintes formas: todos os elementos que participaram ativamente poderão receber pontos. Por exemplo, 3 pontos de honras. Todos os elementos que participaram ativamente e receberam pontos poderão receber 5 pontos de honra. Todos os elementos que participaram ativamente e receberam pontos poderão receber 7 pontos de honra. Todos os elementos que participaram ativamente e receberam pontos poderão receber 9 pontos de honra.		
	O professor poderá atribuir:		
	Pontos de pontuação aos grupos que tiveram melhores desempenhos. Por exemplo, 10 pontos de honra para o grupo que teve o melhor desempenho. Por exemplo, 10 pontos de honra para o grupo que teve o melhor desempenho. Por exemplo, 10 pontos de honra para o grupo que teve o melhor desempenho.		

Exemplo de ficha de trabalho:

Ano de escolaridade	Conteúdo	Disciplina
3º	Funcionamento da Língua	LÍNGUA PORTUGUESA
<p>Aquela livro tem com páginas. É um livro de textos, sem figuras.</p> <p>A minha terra pertence ao concelho de Aveiro. O teu amigo dá-te um bom conselho.</p> <p>A costureira está a cozer o vestido. A panela tem carne a cozer.</p> <p>Agora é a tua _____. Tu _____ aquela árvore?</p> <p>O astronauta deu um _____ na Lua. O _____ é um monumento.</p> <p>O _____ é confortável. A palcata lápis tem _____ agudo.</p>		

2.3. STAD (Divisão dos alunos por equipas para o sucesso)

STAD

Objectivo

Objectivo principal: acelerar o rendimento escolar de todos os alunos.

Preparação:

STAD = Ciclo regular de actividades composto por 5 momentos

1. **Grupos** heterogéneos de 4 ou 5 elementos. Devem ser formados pelo professor, para que integrem alunos de diferente rendimento escolar, género e raça, se for caso disso;
2. **Materiais** podem ser adaptados pelo professor, a partir de manuais escolares e outras fontes. O professor deve também preparar fichas para registo dos resultados de cada grupo.

Momentos do método:

Momento 1. Apresentação do conteúdo: O professor faz a apresentação da lição normalmente, centrando-se no conteúdo a ser avaliado nos questionários individuais. Os alunos deverão prestar muita atenção, pois a informação transmitida pelo professor permitirá que os alunos respondam correctamente às questões, possibilitando-lhes boas classificações.

Tempo: 1 ou 2 aulas Objectivo: apresentar conteúdos e actividade Materiais: Plano da actividade

- Informar os alunos sobre o que vão aprender. Atribuir grande importância. Despertar a curiosidade dos alunos. Fazer uma revisão breve e rápida de conhecimentos necessários (pré-requisitos).
- Concentrar-se na compreensão e não na memorização. Avaliar com frequência a compreensão dos alunos, fazendo-lhes muitas perguntas ao longo da apresentação da matéria.
- Os alunos resolvem em problemas, questões, fichas etc. As actividades deste ponto não devem ser longas. O feedback sobre o seu trabalho deve ser imediato para que se possam esclarecer dúvidas.

Momento 2. Trabalho de grupo: Constituir grupo heterogéneo de 4 a 5 alunos. Objectivo do grupo: preparar os seus membros para os questionários individuais. Estudam em grupo, estudam as fichas, discutem problemas e comparam respostas. Todos devem dar o seu melhor nas explicações ao outro e todos devem esforçar-se no seu desempenho e aprendizagem durante o estudo.

Tempo: 1 ou 2 aulas Objectivo: que os alunos estudem nas suas equipas

Materiais: duas fichas de exercícios por equipa; duas folhas de respostas por equipa

- Durante o tempo de trabalho ou estudo em grupo, o trabalho dos alunos consiste em dominar os conteúdos apresentados e em ajudar os colegas a dominar. Os alunos têm apenas as duas folhas de exercícios e de respostas. Devem partilhar recursos. No final, podemos entregar a cada aluno uma cópia do trabalho realizado. Explicar regras para trabalhar em grupo.

Regras para trabalhar em grupo:

- Os alunos são responsáveis pela aprendizagem dos colegas;
- O estudo não termina até que todos os colegas do grupo saibam a matéria;
- Deve ser pedida ajuda a todos os colegas da equipa antes de recorrer ao professor ("Pergunta a 3 antes de me perguntares");
- Os colegas de grupo devem falar entre si em voz baixa.

- Juntar os alunos em grupos e dar 5 min para escolherem um nome para a sua equipa. Entregar as fichas e respectivas respostas (duas ^{de} por equipa). Os alunos devem compreender que os exercícios são para estudar e não para completar e entregar. Os alunos devem explicar as respostas uns aos outros em vez de se limitarem a ver a folha de respostas. Ninguém pode terminar até estar seguro de que todos os colegas tenham conseguido responder correctamente a todas as perguntas.
- O estudo: os alunos podem trabalhar em grupos de 2 ou 3 dentro da equipa. Respondem à questão e comparam e explicam as respostas a todos. Se forem questões de resposta curta, podem trabalhar em díades, interrogando-se uns aos outros, com as folhas de resposta e trocando de pares. Se algum não conseguir responder, os elementos da equipa têm a obrigação de explicá-la.

Momento 3. Questionários de avaliação individual: Depois de uma ou duas lições do professor e um ou dois períodos de trabalho de grupo para praticarem e estudarem, os alunos respondem individualmente e sem qualquer ajuda dos membros do grupo ao questionário sobre os assuntos tratados. Cada um é responsável individualmente pelos seus conhecimentos.

Tempo: metade da aula Objectivo: avaliação individual Materiais: um questionário por aluno

- Distribua os questionários (fichas ou testes). Não permita que trabalhem juntos durante a sua realização. Neste ponto os alunos devem demonstrar individualmente o que aprenderam. Recolha os questionários no final.

Momento 4. Verificação do progresso individual e de equipas: O objectivo é que cada aluno individualmente alcance um objectivo de aprendizagem fixado pelo professor e que não é igual para todos (por exemplo, obter 70% de questões certas), esforçando-se e aprendendo melhor do que desempenho anterior (se já existir um desempenho anterior). Mede-se o progresso de cada aluno e os pontos que conseguirem no questionário é somado aos dos outros elementos do grupo.

Materiais: Quadro de critérios de pontuação, Folha de cálculo das pontuações

- Avalie os questionários depois da aula. Classifique e preencha as tabelas de pontuações de todas as equipas. Apresente-as na aula seguinte.
- Os alunos ganham pontos para a sua equipa de acordo com as suas pontuações ou classificações de base (média das notas dos testes anteriores).
- A atribuição de pontos é feita segundo um sistema de pontos por superação: neste sistema, há uma pontuação mínima para todos, baseada no seu desempenho anterior. Devem tentar superar essa classificação base. Se o fizerem, ganham mais pontos. As pontuações de todos os elementos da equipa são importantes. De nada vale o esforço de um só elemento: todos podem ganhar o máximo de pontos se se esforçarem.

Momento 5. Recompensas do grupo: Os grupos podem ganhar certificados ou outras recompensas, se pontuarem acima de um determinado critério estabelecido.

Objectivo: entregar certificados ou prémios Materiais: Quadro de critério de prémios, Prémios

- Atribuir três níveis de prémios.

Exemplos:

Atividade Introdução à ortografia	Atividade STAD	Atividade Língua Portuguesa
<p>Contraste programático: Língua escrita</p> <p>Competências cooperativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender as regras; - Escutar os outros; - Respeitar as regras. <p>Competências cognitivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de hetero-correção. <p>Interdependência positiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar em grupos de 4 a 6 alunos. <p>Objectivos da actividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar exercícios de ortografia, identificando palavras que se escrevem com a, o, e, c. <p>Pré-requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento de todas as letras do alfabeto. <p>Formação dos grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formam-se equipas heterogéneas de 4 elementos de acordo com o rendimento escolar dos alunos. - As equipas tiveram anteriormente 10 minutos para escolher um nome, por exemplo: as Caçadoras, os Detectives, os Exploradores, etc. - As equipas reuniram-se durante várias lições, enquanto durava o estudo dos conteúdos da unidade. <p>Tempo previsto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 90 minutos. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de trabalho de grupo (Anexo 13.1 da web); - Soluções da ficha de trabalho; - Mini-teste. <p>Procedimentos:</p> <p>Preparação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faz uma revisão, em aproximadamente 20 minutos, sobre casos de ortografia; - Observa e regista o trabalho das diferentes equipas; - O professor deve informar que vai circular pela sala, observar todos os grupos, ajudar-se estão a trabalhar ou sentar-se junto de um ou outro e ouvir com mais cuidado o que estão a discutir, as explicações que dão uns e aos outros, dando de imediato feedback ou fazendo apenas um final. <p>Atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizam a ficha de trabalho, desempenhando os papéis de secretário, facilitador, animador, capitão do silêncio, gestor do tempo; - Os alunos realizam individualmente um mini-teste; - No final da realização do mini-teste, preenchem uma grelha de auto-avaliação do trabalho de grupo. <p>Regras das equipas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A equipa tem a responsabilidade de fazer com que todos os seus membros aprendam o que foi estabelecido e em parte apresentado na lição dada pelo professor; - Nenhum aluno acusa o seu colega se outro ainda não aprendeu bem o assunto; - Antes de fazerem perguntas ao professor, os alunos devem perguntar aos colegas; - Todos devem fazer trabalho; - Devem explicar as questões uns aos outros e não apenas verificar se as respostas estão de acordo com a solução; <p>Encerramento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em plenário discutem-se as perguntas da ficha de trabalho. Escrevem-se dúvidas e fazem-se conclusões. Para esta parte reservam-se, aproximadamente, 10 minutos. <p>Avaliação e reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor aponta durante o desenvolvimento da actividade, em grupos de observação, o desempenho de cada aluno e de cada equipa; - Cada aluno preencherá um questionário sobre o seu desempenho e o da sua equipa após o mini-teste. <p>Atribuição de recompensas:</p> <p>Serão atribuídos diplomas de "Boa Equipa", "Grande Equipa" e "Super Equipa" aos exemplos de 10 palavras. Quadro 13.1, 13.2 e 13.3. Quadro 13.1 – Regras de pontuação dos mini-testes. Quadro 13.2 – Ficha de cálculo das pontuações de pontuação. Quadro 13.3 – Critérios para atribuição de prémios às equipas.</p>		

Exemplo de ficha de trabalho e mini-teste:

Área de escolaridade	Conteúdo	Área curricular
1 ^a	Língua Portuguesa	LÍNGUA PORTUGUESA

Ficha de Trabalho de Grupo

Escolham a(s) letra(s) adequada(s) para completar o texto: s, ss, z, c, ç.

Do ca_ão _m_ento, de janelas que _e sempre fechadas, saía todos os dias à tardinha um velho de barbas brancas que pa_ava pelas crian_as sem as ver. Não u_ava ca_ão como os outros homens da aldeia, mas _m uma longa capa negra. Ouvi uma ve_ dizer a alguém que ele se pare_ia com um mor_ego. Eu nunca tinha visto morecos, só sabia que eram criaturas da noite. Talvez, por l_o, por o seu aspecto evocar criaturas da noite, as crian_as interrompiam as brincadeiras, sempre que o viam _urir, _erto tarde, um rapa_inho en_rou uma data de palavrões para o de_aliar, mas quando ele se aproximou, devagar e sem nos ver, todos nós parámos o jogo, ficámos em silê_io, e o rapazi_nho não conseguiu pronun_iar um único dos seus palavrões.

Bea Jacó, 4.ª série média/não média

MINI-TESTE

- Colocar o a_ento correctamente é importante para distinguir o significado das palavras. ss; c; ç
- O co_n_elho que a Joana deu ao Manuel foi muito importante para a sua integração na turma. s; c; ss
- O senhor Augusto queria descan_ar, mas o seu neto queria era brincar. s; ss; ç
- Ele estava an_oso, à espera da sua vez. c; ç; s
- A Maria disse-lhe que não havia nada a re_ear. s; c; ç
- A água é um bem ne_essário para a vida. ss; s; c
- Foi um dia de muito a_ar. z; s; ss
- Assinala a forma correcta:
 - a) passeio = passeio
 - b) cacifo = casafio
 - c) zuzurar = sussurar
 - d) lanzar = lançar
- Lê as frases atentamente. Escolhe qual das palavras sublinhadas se enquadra em cada frase.
 - a) O pedreiro estava a alisarizar as paredes quando a Joana apareceu.
 - b) A Maria ajudou a coser/coser as bainhas das calças.
 - c) O gato da Maria tinha um guiso/guazo azul.
 - d) O doente tomou a doze/dose recomendada pelo médico.
 - e) O leão tinha a sua presa/preza dominada.

Exemplo de procedimentos de avaliação:

-Critérios de atribuição de pontos dos mini-testes:

Se o resultado do teste é....	O aluno ganha....
...em trabalhos anteriores, independentemente da classificação de base	30"
...vale de 10 pontos acima da classificação de base	30
...de 10 pontos a um ponto acima da classificação de base	20
...um ponto abaixo até 10 pontos abaixo da classificação de base	10
...vale de 10 pontos abaixo da classificação de base	5

-Grelha de registo das pontuações de superação, por equipa

MT (mini-testes) Ficha dos resultados	Objectivo/tema:			Objectivo/tema:			Objectivo/tema:			Nota base
	Data:			Data:			Data:			
Alunos: Os dragões	Base	MT	Pontos	Base	MT	Pontos	Base	MT	Pontos	
Luísa	50	45	10	50	55	20	50	65	30	55
Francisco	20	15	10	20	55	30	20	75	30	55
Jorge	65	65	20	65	75	20	65	85	30	75
Andreia	95	95	50	95	95	30	95	95	10	95
Total da equipa	230	240	90	230	280	100	230	320	120	280
Média da equipa	57,5	60	22,5	57,5	70	25	57,5	80	30	70
Recompensa da equipa	Grande equipa			Super equipa			Super equipa			

-Critérios de atribuição de certificados às equipas:

Critério (Média da equipa)	Prémio
21	Bom trabalho
20	Grande Equipa
23	Super Equipa

-Exemplos de certificados:



2.4. Resolver – Elogiar/ ajudar – Passar

Resolver – elogiar ou ajudar – passar

Sugestões de aplicação

Revisão de conteúdos, averiguar conhecimentos anteriores no início de uma lição, recordar conceitos, Turbilhão de ideias, ensinar ao grupo, etc.

Passos do método:

1. O professor propõe uma tarefa ou problema que pode ter várias soluções;
2. Formar equipas de 4 elementos.
Numa primeira fase os alunos das equipas trabalham em pares:
a) os alunos de cada par passam a folha um ao outro várias vezes, escrevendo cada um as suas ideias ou respostas ao problema, ajudando-se e incentivando-se mutuamente. **OU** os membros de cada par escrevem individualmente as suas próprias respostas ao problema.

b) passado algum tempo, os membros de cada par analisam em conjunto as suas ideias e elaboram uma listagem final única com as respostas ao problema. Quando os pares chegarem a um acordo, partilham as ideias com o outro par do seu grupo. Elaboram uma lista que reflecta as opiniões de todos os 4 elementos.

3. A equipa constrói o produto final.

Ano de escolaridade	Conteúdo	Área curricular
4º	Unidades de Medida Sistema Métrico	MATEMÁTICA
Ficha de Trabalho		
A		B
1. Transforma para a unidade imediatamente inferior:		1. Transforma para a unidade imediatamente superior:
5,2 m = _____		12,6 cm = _____
0,5 dm = _____		124,5 mm = _____
12,7 cm = _____		0,5 dm = _____
2. Um ciclista em de pesoume 600 kg para terminar a etapa. Como já percorreu 2500 dm, quantos quilómetros ainda lhe faltam?		2. O jardim da Joana tem 750 dm de comprimento e o da Rita tem o quádruplo do comprimento do da Joana. Quantos metros tem de comprimento o jardim da Rita? Quantos centímetros tem de comprimento os dois jardins?
R.: _____		R.: _____
3. De uma peça de pano com 45 m já se gasta a quinta parte. Quantos centímetros ainda restam dessa peça?		3. O muro do jardim do Pedro tem de comprimento 200 dm e o da Maria tem 150 cm. Qual é o que tem maior comprimento? Quantos metros faltar a ruia?
R.: _____		R.: _____

2.5. A Roleta

A Roleta

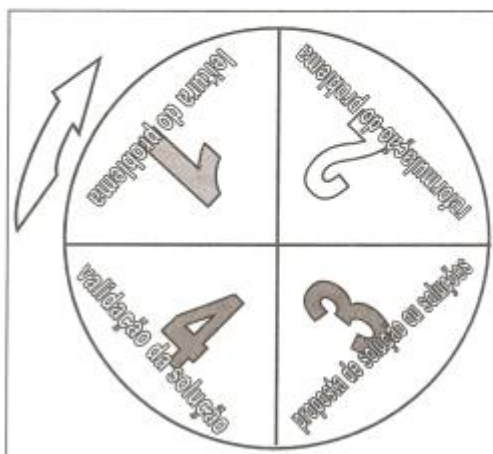
Sugestões de aplicação

Prática de conceitos e técnicas, resolução de problemas em matemática, ciências etc.

Passos do método:

Materiais: Folha com roleta (exemplo ao lado), ficha com problemas.

1. Formar grupos com número de elementos igual ao número de etapas da técnica a aprender;
2. Entregar a cada grupo uma roleta dividida e numerada de acordo com o número de etapas;
3. Cada membro do grupo coloca-se em frente de uma das etapas representada na roleta. A resolução do problema é iniciada com a etapa 1, pelo aluno que está em frente ao número 1. Depois, a segunda etapa do problema é realizada pelo aluno que está em frente da etapa 2 e assim sucessivamente. Os restantes elementos do grupo apoiam e elogiam o colega;
4. Repete-se o processo até que todos os problemas tenham sido resolvidos e até que todos tenham passado por todas as etapas da roleta.



2.6. Jigsaw

Jigsaw ou método dos puzzles

Sugestões de aplicação

Ideal para ser utilizado em matérias ou disciplinas em que o conteúdo a estudar tenha forma de narrativa escrita. Estudo do Meio, literatura etc.

Preparação:

1. **Materiais:** seleccionar o conteúdo e trabalhar normalmente (2 ou 3 aulas). Na escolha, levar em atenção que a sua preparação pelos alunos deve ser feita em meia hora (aprox.). Decompor o tema em tantas partes quantas o número de elementos dos grupos de base (ex. se o grupo tem 3 alunos, divida o conteúdo em 3 blocos). Pode-se usar uma folha de cor diferente para cada bloco. Elaborar uma folha para os "peritos" com indicações sobre os aspectos em que se devem focar quando lêem o material e durante a discussão com os outros "peritos". Preparar um mini-teste que inclua perguntas sobre todos os blocos do conteúdo. As respostas devem requerer compreensão considerável.
2. **Formação de grupos de base:** Forme grupos de 3 a 5 alunos, heterogêneos, conforme o número de blocos do conteúdo.
3. **Distribuição dos alunos pelos grupos de peritos:** os grupos de peritos não devem ser muito grandes (3 a 5 alunos). Se houver necessidade, podem fazer-se dois grupos de peritos por cada bloco.

Implementação:

1. Comunique a constituição dos grupos de base;
2. Entregue a cada membro dos grupos de base, as folhas coloridas com os blocos da matéria e as folhas com os tópicos para orientação da leitura. Explique brevemente o trabalho a ser realizado, indicando os tempos. Dê início ao trabalho nos grupos de base;
3. Quando terminarem de ler, os alunos abandonam os seus grupos de base e formam os grupos de peritos. Os alunos com o mesmo bloco da matéria juntam-se e assim sucessivamente (figura acima);
4. Cada grupo de peritos estuda a parte da matéria que lhe foi atribuída, de forma a se tornarem peritos. Tiram apontamentos, redigem textos, fazem gráficos, esquemas, perguntas e respostas etc. Devem trabalhar para desenhar um plano de trabalho que irão ensinar aos colegas do grupo de base. Quando terminar o tempo destinado pelo professor, regressam ao grupo de base;
5. Nos grupos de base, cada perito ensina aos colegas a sua parte da matéria e assegura-se que esta é compreendida por todos. É essencial que os alunos se encorajem uns aos outros e coloquem questões para clarificar a matéria que está a ser ensinada e aprendida. No final desta sessão de trabalho, todos os alunos devem possuir toda a informação dos diferentes blocos, no seu caderno diário.

Avaliação e recompensa:

1. Os alunos realizam individualmente um mini-teste que inclui perguntas sobre todas as partes da matéria. O cálculo das pontuações do mini-teste e do grupo é igual ao procedimento realizado no STAD;
2. A atribuição de prémios ou recompensas é realizada do mesmo modo que em STAD.

Exemplo de procedimentos de avaliação:

Grelha de resultados dos mini-testes:

MT (mini-testes) Ficha dos resultados	Objectivo/tema:		
	Data:		
Aluno:	Nota de base	MT	Pontos ganhos
João	90	100	10
João	90	100	10
João	90	90	20
Carolina	85	74	5
João	85	98	20
Carolina	85	82	10
João	80	67	5
João	80	93	20
Carolina	75	79	20
João	75	76	20
João	70	98	10
Carolina	65	82	10
Carolina	65	80	10
Carolina	60	62	20
João	55	53	20
João	55	40	5

Greijas de registo dos resultados dos mini-testes, pontos por superação e média da equipa

MT mini-testes: Ficha dos resultados				MT mini-testes: Ficha dos resultados				MT mini-testes: Ficha dos resultados				MT mini-testes: Ficha dos resultados			
Objectivos/tema:				Objectivos/tema:				Objectivos/tema:				Objectivos/tema:			
Data:				Data:				Data:				Data:			
Alunos: Os dragões	Base	MT	Pontos	Alunos: Os pesquisadores	Base	MT	Pontos	Alunos: Os internautas	Base	MT	Pontos	Alunos: Os caçadores	Base	MT	Pontos
Natir	90	100	10	Onada	90	90	0	Temja	90	100	10	Daniela	85	67	2
Nazila	60	62	10	Imge	60	90	30	Luiz	80	97	2	Ezei	80	82	10
Nazid	75	75	20	Maria	70	70	0	Arizena	65	80	15	Edkardo	75	75	20
Guert	55	40	5	Punchetti	55	62	10	Carolina	60	62	10	Herman	55	70	10
Total da equipa	295	295	65	Total da equipa	315	363	60	Total da equipa	295	329	65	Total da equipa	330	278	45
Média da equipa	74	74	16	Média da equipa	79	90	15	Média da equipa	74	77	21	Média da equipa	75	75	16
Recompensa da equipa	Boa equipa			Recompensa da equipa	Super equipa			Recompensa da equipa	Grande equipa			Recompensa da equipa	Boa equipa		

Exemplo:

Ano de escolaridade	Método	Área curricular
3º	JIGSAW	Estudo do Meio
<p>Conteúdo programático: Os seres vivos no ambiente próximo.</p> <p>Competências cooperativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Entroajudar; – Respeitar as regras; – Escutar os outros; – Partilhar ideias; – Deslocar-se sem fazer ruído; – Permanecer na tarefa. <p>Competências cognitivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Compreender as características e modos de vida dos seres vivos. <p>Interdependência positiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ligada aos objectivos e aos recursos. <p>Objectivos da actividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aprender as características e o modo de vida de diferentes grupos de animais; – Explicar aos colegas o que aprenderam no grupo de peritos. <p>Formação dos grupos:</p> <p>Grupos de bases:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Formam-se equipas heterogêneas de 3 elementos de acordo com o rendimento escolar (notas de base – ver STAD); – As equipas tiveram anteriormente 10 minutos para escolher um nome, por exemplo: Saltitões, Sabichões, Leões, etc. <p>Grupos de peritos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Os elementos de cada equipa com o mesmo tema juntam-se e formam os grupos de peritos. <p>Tempo previsto:</p> <p>60 minutos.</p> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fichas com informação sobre cada uma das características dos diferentes grupos de animais (Anexo 17.1 da web); – Mini-teste. <p>Procedimentos:</p> <p>Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Distribui as diferentes fichas aos elementos de cada grupo de base: <ul style="list-style-type: none"> • Peixes e Aves; • Batráquios e Mamíferos; • Répteis e Insectos. – O professor deve informar que vai circular pela sala, observar todos os grupos, anotar se estão a trabalhar ou sentar-se junto de um ou outro e ouvir com mais cuidado o que estão a discutir, as explicações que dão uns e aos outros, dando de imediato feedback ou fazendo-o apenas no final. 		

(continuação)

Alunos:

- 1ª fase: Depois de receberem as fichas, analisam-nas em conjunto, no grupo de base, de forma a terem um primeiro contacto com a totalidade dos conteúdos a aprender (5 minutos);
- 2ª fase: Organizam-se em grupos de peritos, estudam os conteúdos e combinam a forma de os explicarem aos colegas do grupo de base (15 minutos);
- 3ª fase: Regressam aos seus grupos de base e explicam a matéria que aprenderam no grupo de peritos (15 minutos);
- 4ª fase: Respondem individualmente a um mini-teste (25 minutos);
- 5ª fase: No final da realização do mini-teste, preenchem uma grelha de auto avaliação do trabalho de grupo.

Regras das equipas

- A equipa tem a responsabilidade de fazer com que todos os seus membros aprendam o conteúdo;
- Antes de fazerem perguntas ao professor, os alunos devem perguntar aos colegas;
- Todos devem falar baixo;
- Devem explicar o conteúdo por que são responsáveis aos colegas e verificar se estes o compreendem.

Professoralistas:

- Em plenário esclarecem-se dúvidas que possam persistir. Para esta parte reservam-se aproximadamente, 10 minutos.

Sugestões para conduzir a actividade:

- O professor pode fazer as diferentes fichas em folhas de cores diferentes:
 - Peixes e Aves – Papel azul;
 - Batráquios e Mamíferos – Papel verde;
 - Répteis e Insectos – Papel amarelo.
- Cada grupo de peritos redige duas questões, que podem ser eventualmente incluídas no mini-teste ou utilizadas pelo professor para verificar a aprendizagem realizada, durante o período de esclarecimento de dúvidas.







Avaliação e reflexão:

- O professor apontará durante o desenvolvimento da actividade, em grelhas de observação, o desempenho de cada aluno e de cada equipa;
- Cada aluno preencherá um questionário sobre o seu desempenho e o da sua equipa, após o mini-teste.

Atribuição de recompensas:

- Serão atribuídos diplomas de “Boa Equipa”, “Grande Equipa” e “Super Equipa” (ver exemplos de Diplomas, Capítulo 13, 112-113); Quadro 13.1 – Regras de pontuação dos mini-testes; Quadro 13.2 – Folha de cálculo das pontuações de superação; Quadro 13.3 – Critérios para atribuição de prémios às equipas.

Exemplo de materiais para método JIGSAW:

Ano de escolaridade	Conteúdo	Área curricular
1º	Os Seres Vivos no Ambiente Português	ESTUDO DO MEIO
	AVES Corpo coberto de penas Bico Asas para voar Comem insetos e sementes Deslocam-se no ar	
	PEIXES Corpo coberto de escamas Barbatanas para nadar Respiram por guelras Vivem na água	
	BATRÁQUIOS Sem penas, nem pelos, nem escamas Pele húmida Nadam na água e saltam na terra Comem insetos Vivem tanto na água e na terra	
	MAMÍFEROS Corpo coberto de pelos Alimentam-se de leite enquanto pequenos Andam com patas Vivem em terra	
	REPTILIS Corpo coberto de escamas Rastejam Comem insetos, pequenos mamíferos, aves Vivem em terra	
	INSETOS Asas Três partes do corpo Corpo dividido em cabeça, tórax e abdómen Vivem em terra e no ar	

Ficha de Avaliação (Mini-teste)

Nome do aluno:

Nome do grupo:

Data:/...../.....

1. Completa os espaços:
Conforme as características dos animais, podemos agrupá-los em

2. Preenche a tabela de acordo com as características de cada animal:

Animal	Onde se desloca	Como se desloca	Com que se desloca	Características do corpo do animal
Andorinha	Ar	Voa	Alas	Bico, duas patas e penas
Caro				
Lagamba				
Sardinha				
Rã				
Pardal				
Borboleta				

3. Liga os animais ao grupo a que pertencem:

Grata	
Coruja	MAMÍFEROS
Abelha	AVES
Truta	RÉPTEIS
Tartaruga	INSECTOS
Sapo	PEIXES
Porco	BATRÁQUIOS
Lagarto	
Carapau	
Mesca	

Ficha de auto-avaliação

Nome:

Data:/...../.....

Matéria:

Assinala a cara que descreve o teu grupo.

☐ ☐ ☐ 1. Nós organizamo-nos rapidamente e em silêncio.
☐ ☐ ☐ 2. Nós sabemos o que tínhamos que fazer.
☐ ☐ ☐ 3. Todos contribuímos com ideias.
☐ ☐ ☐ 4. Cada um respeitou a vez do outro.
☐ ☐ ☐ 5. Nós não nos distraímos.
☐ ☐ ☐ 6. Todos fizeram a sua parte.
☐ ☐ ☐ 7. Nós partilhámos os materiais.
☐ ☐ ☐ 8. Nós orgulhamo-nos do nosso trabalho.

2.7. Verificação em pares

Verificação em pares

Sugestões de aplicação

Língua portuguesa: fazer um círculo ao redor dos substantivos, corrigir frases etc;
Matemática: resolver problemas, escrever as horas, números por extenso, realizar algoritmos, somar, subtrair, multiplicar ou dividir etc;
Estudo do Meio: realizar experiências etc.

Preparação:

Materiais: Folha com problemas; folha de verificação em pares

1. Constituir grupos de 4 elementos e dividir cada grupo em dois pares;
2. Em cada par, um será o aluno A e o outro será o aluno B;
3. Entregar a cada par uma folha de problemas e uma folha de verificação em pares;
4. O aluno A resolve o primeiro problema, enquanto que o aluno B apoia, ensina e elogia;
5. Depois, é a vez do aluno B. Trocam de papéis;
6. Os dois pares trabalham em simultâneo o mesmo problema. Quando terminam, comparam e discutem as respostas;
7. O grupo celebra as respostas correctas ou resolve as diferenças e colocam um sinal ✓ no quadro ao lado dos problemas que foram resolvidos;
8. Os pares repetem o procedimento até resolverem todos os problemas da ficha.

Sugestão:

- O aluno A faz os problemas ímpares e o B faz os problemas pares;
- Defina o aluno B como o treinador. Ele deve ajudar, explicar e apoiar. Se o colega resolveu correctamente, dá-lhe um elogio (depois, os papéis invertem-se);
- Saliente que quando ambos terminarem de resolver o primeiro problema, não continuam: têm de verificar com o outro par a solução. Se não concordarem, devem procurar imaginar o que estará errado.

Exercício nº	Aluno A	Aluno B	✓
1	Introduza problema, questão, tarefa...	Introduza problema, questão, tarefa...	
2	Introduza problema, questão, tarefa...	Introduza problema, questão, tarefa...	
3	Introduza problema, questão, tarefa...	Introduza problema, questão, tarefa...	
...	Introduza problema, questão, tarefa...	Introduza problema, questão, tarefa...	

2.8. Aprendendo juntos

Aprendendo juntos

Sugestões de aplicação

Pode ser utilizado para qualquer disciplina e conteúdo.

Passos do método:

1. Escolher uma lição: deve ser adequada ao trabalho de grupo, fixe objectivos precisos quanto à matéria a assimilar e às competências cooperativas a adquirir;
2. Os grupos: muito heterogéneos de 2 (ou 3) alunos. Reflecta sobre a disposição do material na sala de aula (as mesas devem permitir uma comunicação fácil entre elementos do grupo e uma realização do trabalho sem serem perturbados), sobre os papéis que os alunos irão desempenhar e sobre o material necessário;
3. Distribuir a tarefa (ficha de trabalho com várias questões, por exemplo):
 - a) Explicar a tarefa;

- b) Atribuição de papéis: secretário e verificador;
- c) Estabeleça a responsabilidade: cada aluno é responsável pela sua própria aprendizagem e deve ajudar também os outros membros do grupo a aprender a matéria;
- d) Estabelecer critérios de sucesso: dizer com rigor o que os alunos terão de aprender;
- 4. O secretário realiza a primeira questão, auxiliado pelo verificador. Os papéis alternam quando mudarem de questão;
- 5. Avaliar/ corrigir os resultados do trabalho escolar e do funcionamento do grupo (conduzir os alunos a uma reflexão sobre o modo como trabalharam).

Exemplo:

Área de competências	Atividade	Área Curricular
3ª	APRENDENDO JUNTOS	Língua Portuguesa
Conteúdo programático: Aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso.		
Competências cooperativas:		
<ul style="list-style-type: none"> - Encorajar para trabalhar eficazmente; - Partilhar recursos; - Dar mutuamente feedback; - Manifestar entusiasmo. 		
Competências cognitivas:		
Interpretar enunciados de natureza diversificada.		
Interdependência positiva:		
Ligada aos objetivos, às tarefas e aos papéis.		
Objectivos da actividade:		
<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relações de significado entre as palavras antónimas/ sinónimas; - Identificar nomes, adjectivos e verbos. 		
Pré-requisitos:		
Mobilizar o conhecimento anterior sobre o funcionamento da língua.		
Formação dos grupos:		
<ul style="list-style-type: none"> - Formam-se equipas heterogéneas compostas por dois alunos; - As capacidades são o critério de selecção utilizado pelo professor; - As equipas só se reúnem uma vez por aula. 		
Tempo previsto:		
- 90 minutos.		
Materiais:		
<ul style="list-style-type: none"> - Três cópias da ficha de trabalho para a equipa (uma ficha por cada aluno e uma para a equipa); 		
Procedimentos:		
Ver Quadro 22.1.		
Sugestões para conduzir a actividade:		
<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos desempenham alternadamente os papéis de secretário e verificador. 		
Avaliação e reflexão:		
<ul style="list-style-type: none"> - Cada aluno é avaliado em função das respostas individuais e das respostas comuns à ficha de trabalho; - Os alunos submetem-se a um interrogatório escrito individual sobre os conteúdos abordados; - Os alunos reflectem sobre a contribuição dada por cada um, preenchendo um questionário de auto-avaliação e um de avaliação do colega (Quadro 3 da Ficha de Trabalho 22.2). 		
Atribuição de recompensas:		
O professor pode sublinhar de maneira especial o trabalho dos grupos que foram eficazes e dos grupos que fizeram progressos nas competências de cooperação, atribuindo recompensas.		

Exemplo de ficha de trabalho para método APRENDENDO JUNTOS:

Ano de escolaridade	Conteúdo	Área Curricular																														
3º	ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA ESCRITA E DO FORTALECIMENTO DA LINGUA A PARTIR DE SITUAÇÕES DE USO	LINGUA PORTUGUESA																														
Nome do Aluno:																																
Nome do Grupo:		Data:																														
<p>Lê atentamente o texto.</p> <p><i>Em uma vez um rei árabe que vivia no Algarve, uma terra quente onde crescem muitas árvores de fruto, principalmente figueiras e amendoeiras. Esse rei casou com uma linda princesa de um país frio do norte, onde faziam meses e neve cobria tudo.</i></p> <p><i>A princesa sentia-se muito triste. Tinha saudades da família e da sua terra, principalmente da neve de que tanto gostava.</i></p> <p><i>Uma manhã, a princesa chegou à janela e viu as árvores do jardim, todas tranqüilizadas como se estivessem cobertas de neve.</i></p> <p><i>A princesa sentiu uma grande alegria por ver a sua querida neve. Mas não era neve que cobria as árvores. Eram as amendoeiras em flor.</i></p> <p><i>Desde então, a princesa deixou de se sentir triste, pois todos os anos as amendoeiras se cobriam de flores tornando o jardim tão belo como se estivesse coberto de neve.</i></p> <p>1. Responde as perguntas sobre o texto.</p> <p>a) De onde veio a princesa?</p> <p>b) A princesa sentia-se triste. Porquê?</p> <p>c) A princesa gostava da neve? Porquê?</p> <p>d) Quando e que a princesa passou a sentir-se feliz?</p> <p>2. Descreve no texto as diferentes classes de palavras e escreve-as no quadro respectivo.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Adjectivos</th> <th>Verbos</th> <th>Nomes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>3. Liga as palavras que se relacionam.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">SINÓNIMOS</th> <th colspan="2">ANTÓNIMOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>menino</td> <td>desequilibrado</td> <td>instio</td> <td>vazio</td> </tr> <tr> <td>alegria</td> <td>negro</td> <td>alto</td> <td>frio</td> </tr> <tr> <td>primo</td> <td>criança</td> <td>lindo</td> <td>pouco</td> </tr> <tr> <td>frio</td> <td>consentimento</td> <td>seco</td> <td>babo</td> </tr> <tr> <td>limpo</td> <td>asneado</td> <td>cheio</td> <td>velho</td> </tr> </tbody> </table>			Adjectivos	Verbos	Nomes				SINÓNIMOS		ANTÓNIMOS		menino	desequilibrado	instio	vazio	alegria	negro	alto	frio	primo	criança	lindo	pouco	frio	consentimento	seco	babo	limpo	asneado	cheio	velho
Adjectivos	Verbos	Nomes																														
SINÓNIMOS		ANTÓNIMOS																														
menino	desequilibrado	instio	vazio																													
alegria	negro	alto	frio																													
primo	criança	lindo	pouco																													
frio	consentimento	seco	babo																													
limpo	asneado	cheio	velho																													

2.9. Grafitti cooperativo

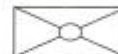
Grafitti cooperativo

Sugestões de aplicação

É utilizado para incentivar e registar o pensamento criativo dos alunos da sala. Ideal para gerar muitas ideias sobre diferentes aspectos de uma questão. O registo pode ser em texto ou desenho. Expressão plástica, Ciências sociais, reflexão sobre temática com várias hipóteses ou perspectivas de análise etc.

Passos do método:

Material: folha grande ou cartolina com o seguinte modelo:



1. Constituir grupos de 3 ou 4 alunos;
2. Atribuir diferentes papéis (p.e. leitor, verificador, secretário etc);
3. Distribuir uma folha por grupo;
4. Os membros do grupo escrevem com um marcador de cor diferente todas as ideias que lhes surjam sobre um determinado assunto, durante 3 a 5 min;
5. Quando terminar o tempo, os alunos param de escrever e agrupam as suas ideias, analisando semelhanças, diferenças e relações. Realizam um esquema ou listagem;

6. Cada grupo apresenta à turma as suas conclusões ou um produto final fruto das suas ideias.

(variante: os alunos, depois de decorridos 3 a 5 min, giram a folha uma casa. Lêem as ideias que foram registadas nessa casa. Com o seu marcador de cor diferente escrevem o seu nome ao lado das ideias em que concordam e/ou acrescentam outras. A um determinado sinal, 2 ou 3 min depois, a folha volta a girar e o procedimento repete-se até que a folha volte ao ponto de partida)

2.10. Verdade ou mentira

Verdade ou Mentira

Sugestões
de
aplicação

É adequado para fazer revisões sobre matéria dada na aula anterior ou para um teste, para verificar a compreensão de uma leitura silenciosa etc.

Passos do método:

- Após a apresentação de uma série de afirmações que são verdadeiras ou falsas, os alunos pronunciam-se em pequenos grupos ou no grupo turma sobre a sua veracidade. Segue-se uma discussão para clarificar respostas e esclarecer dúvidas.

1. Constituir grupos de 2 ou 3 alunos;
2. Cada grupo escreve 2 ou 3 afirmações verdadeiras e uma mentira convincente numa ordem qualquer, sobre determinado assunto (ou apenas verdades)
3. À vez, cada grupo apresenta as suas mentiras e verdades à turma (pode ser o professor a ler)
4. O professor dá um pequeno período de tempo aos grupos para chegarem a um consenso sobre a resposta.
5. Escrevem as respostas num papel e aguardam até que o professor diga "Mostrar".
6. Todos mostram ao mesmo tempo a resposta.
7. Se há discordância nas respostas, o professor pede para que os grupos expliquem os seus argumentos.

2.11. O Telefone

O telefone

Sugestões
de
aplicação

Usar em todas as áreas curriculares, educação física, dramática, dança, etc.

Passos do método:

1. Formar grupos de 3 ou 4 alunos;
2. O professor escolhe um aluno de cada grupo para abandonar a sala e distribui-lhes um trabalho para fazer durante o período em que estão ausentes;
3. O professor ensina uma matéria à turma durante um período curto de tempo;
4. Os grupos planeiam a forma de explicar ou ensinar a matéria aos colegas ausentes. Os alunos regressam à sala;
5. Os elementos de cada grupo ensinam ao colega ausente do grupo tudo o que aprenderam;
6. Quando acabarem de ensinar, os alunos ausentes realizam um mini-teste. O resultado obtido é o resultado do respectivo grupo (exemplo: aprendem passos de uma dança, ensinam aos colegas ausentes e os colegas ausentes apresentam, ao mesmo tempo, a dança que aprenderam. O professor e os alunos nomeados júri avaliam.)

Exemplo:

Ano de escolaridade	Matrícula	Área curricular
4º	TELEFONE	Expressão e Educação Físico-Motora
<p>Conteúdo programático: Actividades rítmicas expressivas (dança).</p> <p>Competências cooperativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar: - Partilhar conhecimentos; - Fomentar; - Respeitar as regras. <p>Competências cognitivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar o nível funcional das capacidades e orientativas, de execução de acções motoras básicas, de deslocamento, da flexibilidade e do controlo da postura. <p>Interdependência positiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ligada aos objectivos. <p>Objectivos da actividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos devem aprender a combinação de movimentos utilizando alguns tipos de competências específicas de dança. - Cada aluno de cada grupo ensina uma parte de uma combinação de dança ao aluno "ausente" do seu grupo. Esse aluno deve realizar a dança completa. <p>Pré-requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos sobre movimentos básicos que são únicos para a área de dança escolhida (dança moderna, jazz, etc.). <p>Formação dos grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formam-se equipas heterogêneas de 4 elementos; - As equipas tiveram anteriormente 10 minutos para escolher um nome. <p>Tempo previsto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 45 minutos. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sistema de música e som; - Actividades para os alunos "ausentes" trabalharem fora da sala. <p>Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formar grupos de 4 alunos. Cada aluno escolhe um número de 1 a 4. 2. O professor diz um número. Os alunos, de cada grupo, com esse número devem deixar a sala. Por exemplo: "todos os alunos número 2 abandonam a sala". 3. Aos alunos "ausentes" podem ser dados, por exemplo, folhas de exercícios para resolverem. 4. O professor apresenta as combinações de dança para todos os alunos presentes na sala. 5. Depois de apresentar todos os três segmentos da dança aos alunos, atribui uma parte a cada elemento de cada grupo. 6. Dar tempo aos diferentes grupos para praticar. 7. Chamar os alunos "ausentes" para a sala e pedir a cada um dos colegas que lhes ensine o segmento de dança pelo qual ficaram responsáveis. 		

3. Avaliação do trabalho de grupo pelos alunos

Exemplos de grelhas a preencher por cada aluno e por cada equipa, após as actividades. Numa fase inicial, são muito importantes, pois permitem que os alunos reflectam sobre o trabalho que desenvolveram individualmente e como equipa. Assim, têm oportunidade de ajustarem comportamentos e procedimentos para o próximo momento de trabalho cooperativo.

Como Participei no Trabalho de Grupo

(Para alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico)

Nome: _____ Data: _____

Elementos do grupo: _____

Faz uma cruz por debaixo da cara que corresponde à tua resposta.



No meu grupo, consegui fazer muito bem o seguinte:

Partilhei as minhas ideias.			.
Escutei os outros ou estive atento ao que os colegas diziam.			.
Fiz perguntas.			.
Encorajei os outros.			Para a próxima vez, os meus objectivos são os seguintes:
Disse de uma forma educada que não estava de acordo.			.
Estive concentrado no trabalho.			.
Participei no estabelecimento de objectivos do grupo.			.
Reflecti sobre os progressos que fiz no trabalho de grupo.			Para alcançar os meus objectivos, é necessário que eu siga as seguintes etapas:
			.
			.
			.
			Os recursos (pessoas e coisas) de que tenho necessidade para alcançar os meus objectivos são os seguintes:
			.
			.
			.

Adaptado de: *Des outils pour favoriser les apprentissages*. Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2005.

Como Trabalhamos em Grupo - Formulário A

Nome: _____ Data: _____

Elementos do grupo: _____

Ensem na maneira como o vosso grupo executou a tarefa. Assinala a resposta adequada de acordo com a escala proposta.

Não, no nosso grupo:

1. Definimos o nosso tempo de maneira eficaz e ajudamo-nos uns aos outros para nos concentrarmos na tarefa que tínhamos que realizar.	SEMPRE	AS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
2. Ouvimos o que os outros colegas do grupo tinham a dizer.	SEMPRE	AS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
3. Enconjámo-nos mutuamente.	SEMPRE	AS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
4. Todos contribuímos com ideias e opiniões.	SEMPRE	AS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
5. Fizemos de modo a que todos os elementos do grupo compreendessem o que falava-se.	SEMPRE	AS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
6. Partilhámos as responsabilidades.	SEMPRE	AS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
7. Nós ajudámo-nos mutuamente para estarmos concentrados no trabalho.	SEMPRE	AS VEZES	RARAMENTE	NUNCA

Exemplo de dificuldades que o nosso grupo encontrou:

Para resolver a dificuldade, o nosso grupo:

Cópia de: Des outils pour favoriser les apprentissages Éducatifs, Choquet et Jérôme Martoh, 2005.

4. Outras sugestões

Quadro 8.1 – Sugestões para o estabelecimento de um código de cooperação entre os alunos

Código de cooperação
<ul style="list-style-type: none">▪ Partilhar a responsabilidade pelo progresso e sucesso do grupo;▪ Estar presente e ser pontual em todas as sessões;▪ Ser um ouvinte activo;▪ Mostrar respeito pelos contributos dos outros colegas;▪ Criticar as ideias, não as pessoas;▪ Resolver os conflitos de uma forma construtiva;▪ Prestar atenção – evitar comportamentos perturbadores;▪ Evitar conversas paralelas que são perturbadoras;▪ Participar mas não dominar;▪ Ser sucinto – evitar grandes relatos e exemplos.

Quadro 8.2 – Conselhos para iniciar a implementação da aprendizagem cooperativa com sucesso

<ul style="list-style-type: none">▪ Pôr todas as possibilidades do vosso lado. Escolha, para começar, a matéria ou a turma com a qual se sente mais à vontade;▪ Comece com grupos pequenos. Forme equipas de 2 alunos, depois passe para equipas de 3 ou 4;▪ Comece lentamente. Organize primeiro uma actividade que não dure mais de 10 minutos para ver as reacções dos seus alunos;▪ Faça actividades simples. Se as primeiras actividades são muito complicadas, os seus alunos podem ficar desencorajados ou desanimados;▪ Escolha actividades que exijam a cooperação. Para que a aprendizagem cooperativa seja bem-sucedida, é preciso que as tarefas sejam concebidas para grupos e não para indivíduos;▪ Varie as estratégias. Ao utilizar vários métodos, poderá verificar quais são os que ajudam melhor os alunos a alcançar um objectivo de aprendizagem preciso;▪ Reserve tempo para a reflexão. Depois de cada actividade, reserve tempo para celebrar os sucessos ou para encontrar soluções para os problemas que foram colocados;▪ Fixe objectivos realistas. Planifique a próxima actividade cooperativa e estabeleça objectivos realizáveis;▪ Seja perseverante. É preciso tempo para adaptar uma nova técnica ou método à sua situação de ensino e para conseguir utilizá-la com à vontade.

Anexo 37. Materiais da semana de intervenção de 22 a 26 de Fevereiro de 2010

Vistas de impressão de recursos construídos



Vista de impressão dos cartões de “verdade” e “mentira”.



Vista de impressão dos cartões construídos, adaptado de Lopes e Silva (2009, p. 32). Frente e verso.

Nome: _____ Data: _____
Elementos do grupo: _____

Auto-avaliação Individual

Assinale com uma X:

	Sempre	Quase sempre	Az vezes	Nunca
Partilhei as minhas ideias				
Fiz perguntas				
Escutei os outros e activei ideias ao que os colegas dizem				
Escrevi as ideias				
Dizos de uma forma educada que não estava de acordo				
Estive concentrado no trabalho				
Cumpri com o meu papel no grupo				
Respeitei as ideias dos colegas				

Na minha opinião, o meu grupo conseguiu fazer muito bem.

Para o próximo trabalho do grupo

Não gostei: _____
Gostei muito: _____

Auto-avaliação do grupo

1. Conto-me dois exemplos do trabalho do grupo que mostram que todos os elementos estavam concentrados no tarefa.

2. O grupo distribuiu-se em algum momento? Conto o que se passou. (se o grupo esteve sempre concentrado no tarefa, passa para o questionário seguinte)

3. Como evoluiu o trabalho do grupo hoje? Ponto as estrelas correspondentes:

1	2	3	4	5
Nunca foi concentrado. Não produziu nada ou pouco nada.	Distribuiu-se a maior parte do tempo. Trabalharam pouco.	Distribuiu-se algumas vezes. Produzimos um trabalho melhor.	Concentrou-se a maior parte do tempo. Trabalharam bem.	Muito. Verdaderamente muito concentrado. Fizemos um excelente trabalho.

Elementos do grupo: _____ Data: _____

Como trabalhamos em grupo

Pensem na maneira como o vosso grupo executou o tarefa de hoje. Pensem a resposta adequada.

Olhe, no nosso grupo:

1. Ajudámo-nos uns aos outros para nos concentrarmos no tarefa.

2. Ouvimos o que os outros colegas do grupo tinham a dizer.

3. Todos contribuímos com ideias e opiniões.

4. Partilhámos bem as responsabilidades.

Sempre Az vezes Raramente Nunca

Vista de impressão da ficha de auto-avaliação individual e do grupo e da ficha de heteroavaliação do grupo.

Produções dos alunos

Verdade ou Mentira

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

de ave tem filhas da sua
barriga.

A cobra é invertida-
da.

Os peixes mastigam.

Nomes:

2, 8, 12

Verdade ou Mentira

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

As aves são animais que põem os
filhos e nascem de barriga e nascem de
barriga de mãe. Barriga de mãe.

Os peixes são
peixes e nascem
de barriga de
mãe.

Nomes:

4, 7, 6

Elementos do grupo: 4, 7, 9

Data: 22-02-2010

Como trabalhámos em grupo



Pensem na maneira como o vosso grupo executou a tarefa de hoje.
Pintem a resposta adequada:

Hoje, no nosso grupo:

1. Ajudámo-nos uns aos outros para nos concentrarmos na tarefa:

Sempre

Às vezes

Raramente

Nunca

2. Ouvimos o que os outros colegas do grupo tinham a dizer:

Sempre

Às vezes

Raramente

Nunca

3. Todos contribuímos com ideias e opiniões:

Sempre

Às vezes

Raramente

Nunca

4. Partilhámos bem as responsabilidades:

Sempre

Às vezes

Raramente

Nunca

Nome: 8 Data: 22-02-2016

Elementos do grupo: 8. 2. 12

Auto-avaliação Individual

Assinala com uma X:

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Nunca	
Partilhei as minhas ideias	X				No meu grupo consegui fazer muito bem:
Fiz perguntas		X			
Escutei os outros e estive atento ao que os colegas diziam				X	
Encorajei os outros	X				
Disse de uma forma educada que não estava de acordo				X	Para o próximo trabalho de grupo:
Estive concentrado no trabalho	X				
Cumpri com o meu papel no grupo	X				
Respeitei os papéis dos colegas	X				

Não gostei:

Gostei muito: *deste trabalho gostei de tudo.*

Auto-avaliação do grupo

1. Conta-me dois exemplos do trabalho do grupo que mostrem que todos os elementos estavam concentrados na tarefa:

Dissemos a verdade e a Mantizela a tivemos que estar concentrados. E também tivemos a manter a verdade e a verdade que eles diziam.

2. O grupo distraiu-se em algum momento? Conta o que se passou. (se o grupo esteve sempre concentrado na tarefa, passa para a questão seguinte)

3. Como avalias o trabalho do grupo hoje? Pinta as estrelas correspondentes:



Nunca foi concentrado. Não produzimos nada ou quase nada.



Distraído a maior parte do tempo. Trabalhámos pouco.



Distraído algumas vezes. Podíamos ter feito melhor.

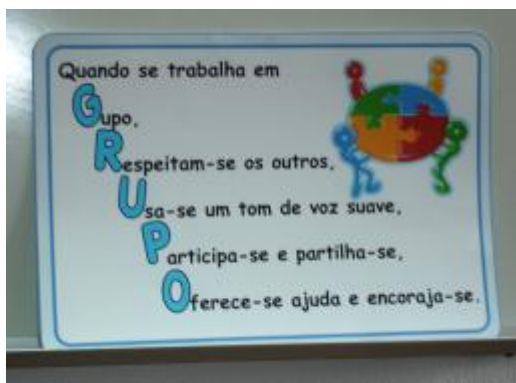


Concentrado a maior parte do tempo. Trabalhámos bem.



Super! Verdadeiramente muito concentrado. Fizemos um excelente trabalho.

Fotografias



Cartaz sobre comportamentos durante o trabalho de grupo.
Adaptado de Lopes e Silva (2009, p. 7)



Materiais fornecidos a cada grupo: cartões de papéis com instruções na parte de trás, adaptado de Lopes e Silva (2009, p. 32). Folha de registo.



Alunos 5, 7 e 14 durante a actividade.



Alunos 1, 3, 13 e 15 durante a actividade.



Produções finais dos grupos.

Anexo 38. Materiais da semana de intervenção de 1 a 5 de Março de 2010

Vistas de impressão de recursos construídos

Exercício de escrita

Nome do aluno: _____ Data: _____

Atividade 1

Escreva o plural das seguintes palavras:

0 gato - _____

0 cão - _____







0 sapinho - _____

0 cavalo - _____

0 mouse - _____

0 sapão - _____

Legenda de algumas imagens

Atividade 2

Depois de fazer, comparemos as palavras com o seu g.

Acorda o compartimento antes ou depois depois?







Eu não me acordo antes ou depois de acordar?

Eu não me acordo antes ou depois de acordar?

Eu não me acordo antes ou depois de acordar?

Eu não me acordo antes ou depois de acordar?

Legenda de algumas imagens

Atividade 3

Depois de fazer, comparemos as palavras com o seu g.

Acorda o compartimento antes ou depois depois?

Eu não me acordo antes ou depois de acordar?







Eu não me acordo antes ou depois de acordar?

Eu não me acordo antes ou depois de acordar?

Eu não me acordo antes ou depois de acordar?

Eu não me acordo antes ou depois de acordar?

Legenda de algumas imagens

Atividade 4

Depois de fazer, comparemos as palavras com o seu g.

Acorda o compartimento antes ou depois depois?

Eu não me acordo antes ou depois de acordar?







Eu não me acordo antes ou depois de acordar?

Eu não me acordo antes ou depois de acordar?

Eu não me acordo antes ou depois de acordar?

Eu não me acordo antes ou depois de acordar?

Legenda de algumas imagens

Vista de impressão de uma das fichas de verificação em pares (em cima) e respectiva correcção (em baixo).

1 Escrive o plural das seguintes palavras

o p~~l~~o = os p~~l~~os

a r~~l~~ = as r~~l~~as

O cap~~l~~o = os cap~~l~~os

O cissal~~l~~o = os cissal~~l~~os

a m~~l~~ = as m~~l~~as

O t~~l~~ = os t~~l~~es

2 Depois de fixas, completa as palavras com j ou g

Ainda acabam com j ou g?


Se sim, escreve o plural das palavras seguintes

o t~~l~~ = os t~~l~~es

a m~~l~~ = as m~~l~~as


O t~~l~~ = os t~~l~~es

3 Legenda de seguintes imagens



relógio, carro, pessoa, computador, carro, pessoa

4 Legenda de seguintes imagens



gelado, carro, pessoa, carro, pessoa

5 Depois de fixas, completa as palavras com j ou g

Ainda acabam com j ou g?

Se sim, escreve o plural das palavras seguintes

o t~~l~~ = os t~~l~~es

a m~~l~~ = as m~~l~~as

O t~~l~~ = os t~~l~~es

6 Escrive o plural das seguintes palavras

o cap~~l~~o = os cap~~l~~os

O p~~l~~o = os p~~l~~os

a m~~l~~ = as m~~l~~as

O p~~l~~o = os p~~l~~os


A t~~l~~ = as t~~l~~as

7 Legenda de seguintes imagens



relógio, carro, pessoa, computador, carro, pessoa

8 Legenda de seguintes imagens



gelado, carro, pessoa, carro, pessoa

Vista de impressão de cartões de papéis.

Treinador
Ajuda. Tira dúvidas.
Agora vou fazer...
Está a ir bem! Continua!
Muito bem! Parabéns!

Atleta
Realiza as tarefas que o treinador me indica.
Faça assim porque...
e depois assim...
Aqui é...

Aluno A
Aluno A
Aluno A
Aluno A
Aluno B
Aluno B
Aluno B
Aluno B

Folha de pontuação
Quem é X assistente?
Nome: _____ Data: _____
Treino: (1-2-3) Retiro: _____
Quem sempre: (1-2-3) Não vai: _____
Total de pontos: _____

Parabéns a uma SUPER EQUIPA!
Eu sou o melhor jogador da minha equipa!
Nome: _____
Data: _____
Treino: 1 de Março de 2011

Folha de auto-avaliação
Nome: _____ Data: _____
Treino: _____
Retiro: _____

Produções dos alunos

Elementos da equipa 2, 15 Nome da equipa: Campeões Data: 11/03/2010

Aluno A

1 Escreve o plural das seguintes palavras:

O pão - Os pães ✓

A rã - As rãs ✓

O calção - Os calções ✓

O cidadão - Os cidadãos ✓

A manhã - As manhãs ✓

O leitão - Os leitões ✓

Aluno B

1 Copia as frases, completando as palavras com j ou g:


- Ainda conseguiste arranjar o passaportes?

- Tu és mesmo corajoso. Eu não iria nessa viajem!

- Não te aflijas. Eu não tenho vertijens!

- E já arranjaste tudo, ó senhor Corajem?


2 Legendas as seguintes imagens:



relógio tambor trombeta

computador ambulância cinto

2 Legendas as seguintes imagens:



refrig mangerica gelado

magica caranguejo jiló

3 Copia as frases, completando as palavras com j ou g:

A girafa fujiu!

Vamos viajar para o estranjeiro.

Vamos jogar com o estrangeiro?

O trabalho está jeito! Tens muito jeito!

3 Escreve o plural das seguintes palavras:

O capitão - Os capitães ✓

O feijão - Os feijões ✓


O grão - Os grãos ✓

A avelã - As avelãs ✓

O pião - Os piões ✓

A lã - As lãs ✓

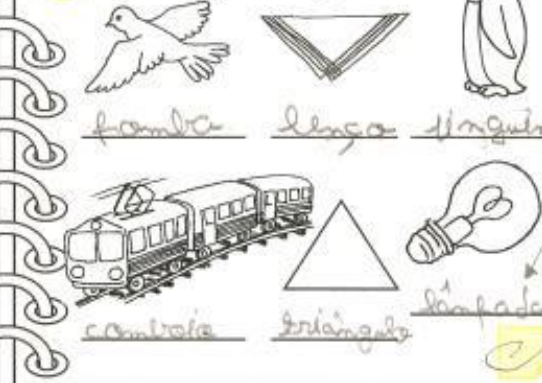
4 Legendas as seguintes imagens:



relógio cereja girafa

caranguejo jiló tigela


4 Legendas as seguintes imagens:



famula lengua linguiça

camião triângulo lâmpada


Nome: 13 Nome do colega: 8 Data: 13/12/11

 **Pensa sobre esta actividade e sobre...**

- o teu treinador



Coloca um X na coluna respectiva:

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Nunca
Ajudou-me	X			
Incentivou-me	X			
Elogiou-me	X			
Foi paciente	X			
Falou baixinho	X			



- o teu atleta

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Nunca
Esteve concentrado	X			
Esforçou-se	X			
Respeitou as regras	X			
Acertou em todas as questões		X		

Fotografias



Cartões do aluno A e B de cada tutoria de pares.



Cartões dos papéis de treinador e atleta.



Certificados entregues às equipas.

Anexo 39. Materiais da semana de intervenção de 8 a 12 de Março de 2010

Vistas de impressão de recursos construídos

Tangram

GRUPO DE SADE

Nome do grupo: _____ Data: _____

Disciplina do grupo: _____

Tarefa 1: construir e registar as quadriláteras as figuras seguintes

Um quadrado com 4 peças



Um quadrado com 4 peças



Um retângulo com 3 peças



Um retângulo com 4 peças



Tarefa 2: construir com 7 peças 2 das seguintes figuras



☐ marinho



☐ cachorro



☐ gato



☐ pato



☐ elefante



☐ vaca



Conseguias construir ____ figuras.

A mais fácil foi _____

A mais difícil foi _____

Vista de impressão da ficha de trabalho dos grupos de Base.

[illegible]

Vista de impressão da ficha de trabalho do grupo de peritos PESSOAS. Em semelhante foram elaboradas das dos grupos de peritos de ANIMAIS, OBJECTOS e CASAS.

Vista de impressão da ficha de verificação de conhecimentos individual (três níveis).

Tangram

MINE-QUESTIONÁRIO

Nome: _____
Data: _____

Nome do grupo: _____

1. Quantos peças tem o tangram?

2. Complete o quadro:

Figura do tangram	Quantas são?	Figura do tangram	Quantas são?

3. Desse seguinte figuras, não se podem construir com o tangram chloas? Assinala com um X:

4. Constrói o seguinte figura (põe-lhe os perfis em tangram)

Resposta a solução na figura.

Tangram

MINE-QUESTIONÁRIO

Nome: _____
Data: _____

Nome do grupo: _____

1. Quantos peças tem o tangram?

2. Complete o quadro:

Figura do tangram	Quantas são?	Figura do tangram	Quantas são?

3. Desse seguintes figuras, não se podem construir com o tangram chloas? Assinala com um X:

4. Constrói o seguinte figura (põe-lhe os perfis em tangram)

Resposta a solução na figura.

Tangram

MINE-QUESTIONÁRIO

Nome: _____
Data: _____

Nome do grupo: _____

1. Quantos peças tem o tangram?

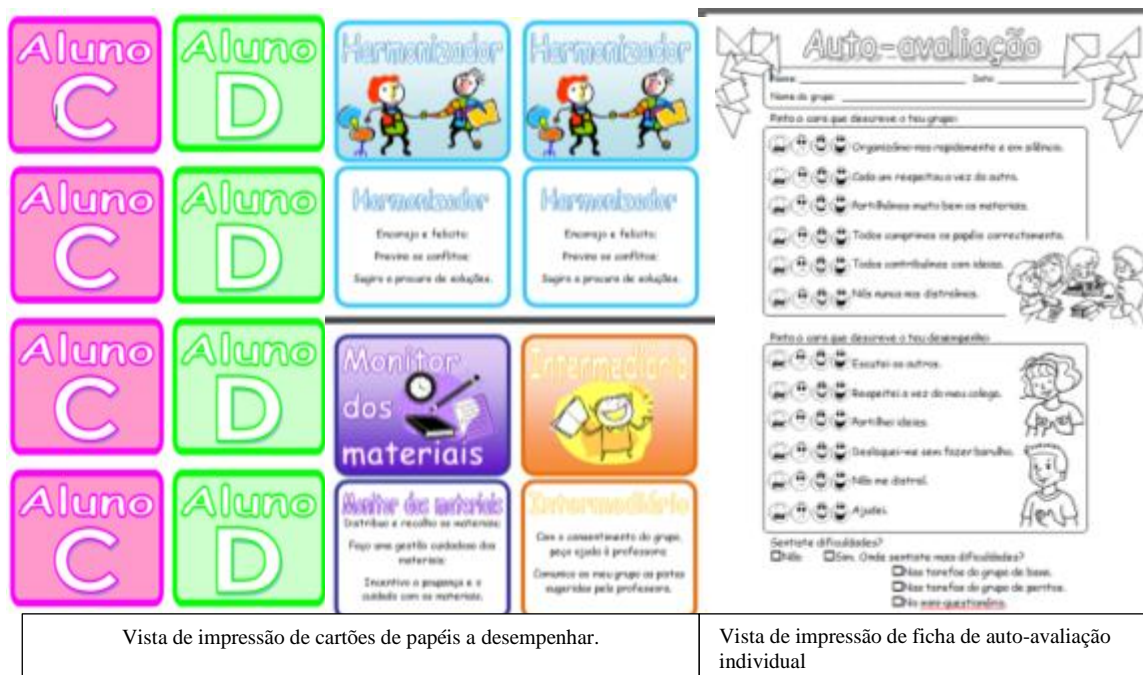
2. Complete o quadro:

Figura do tangram	Quantas são?	Figura do tangram	Quantas são?

3. Desse seguintes figuras, não se podem construir com o tangram chloas? Assinala com um X:

4. Constrói o seguinte figura (põe-lhe os perfis em tangram)

Resposta a solução na figura.



Vista de impressão de cartões de papéis a desempenhar.

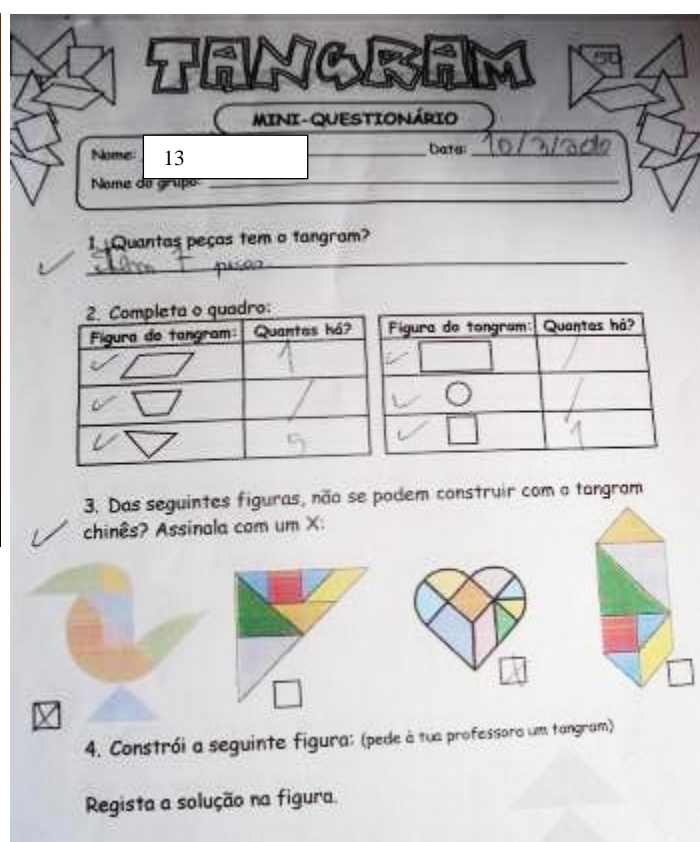
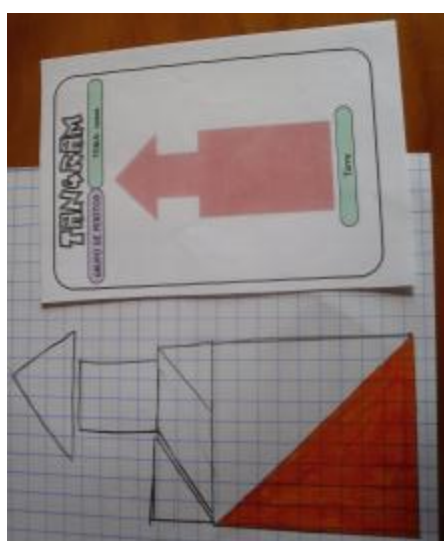
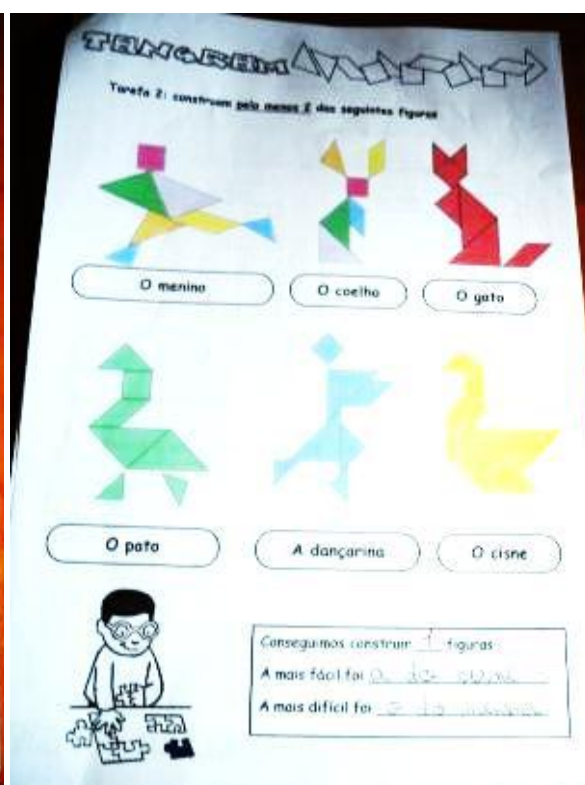
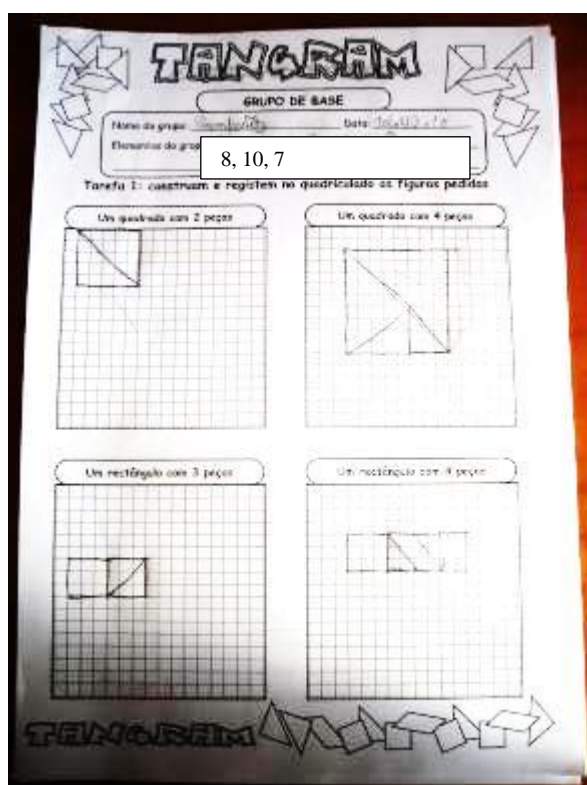
Vista de impressão de ficha de auto-avaliação individual



Em cima: vista de impressão da folha de resultados por preencher e da folha de resultados já preenchida (foi afixada na sala).
Em baixo: vista de impressão dos mini-certificados atribuídos aos grupos.



Produções dos alunos



Auto-avaliação

Nome: 5 Data: 10/03/2019
 Nome do grupo: Equipa

Pinta a cara que descreve o teu grupo:

				Organizámo-nos rapidamente e em silêncio.
				Cada um respeitou a vez do outro.
				Partilhámos muito bem os materiais.
				Todos cumprimos os papéis correctamente.
				Todos contribuímos com ideias.
				Nós nunca nos distraímos.

Pinta a cara que descreve o teu desempenho:

				Escutei os outros.
				Respeitei a vez do meu colega.
				Partilhei ideias.
				Desloquei-me sem fazer barulho.
				Não me distrai.
				Ajudei.

Sentiste dificuldades?

☐ Não ☒ Sim. Onde sentiste mais dificuldades?

☐ Nas tarefas do grupo de base.
☐ Nas tarefas do grupo de peritos.
☒ No mini-questionário.

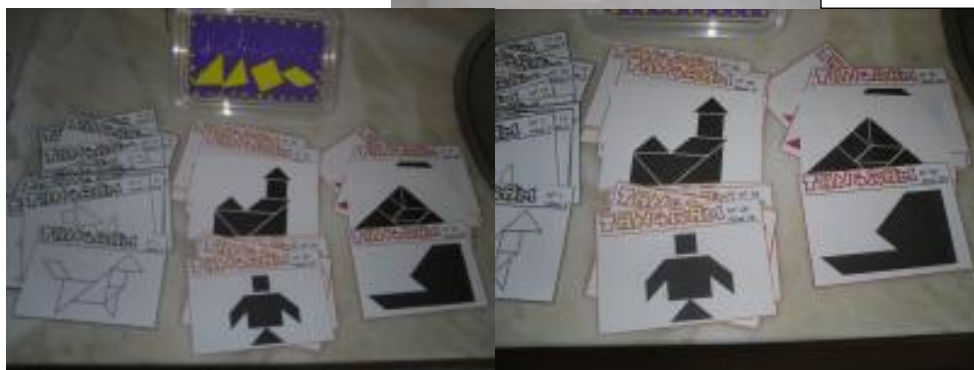
Fotografias



Exemplar de conjunto de materiais entregue a cada grupo.



Ficheiro auto-correctivo de tangram construído e oferecido à turma. Contém várias fichas com 3 níveis de dificuldade.



Anexo 40. Materiais da semana de intervenção de 15 a 19 de Março de 2010

Vistas de impressão de recursos construídos

Vista de impressão da ficha de auto-avaliação individual.

Produções dos alunos

Fotografias



Em cima: grupos durante o jogo “As frutas”. Aluno 11 em actividade adaptada: a professora explica aos colegas do grupo como realizar o exercício.

Em baixo: grupos durante o jogo “Era uma vez um comboio”. Caixa com bolas.



Anexo 41. Materiais da semana de intervenção de 22 a 26 de Março de 2010

Vistas de impressão de recursos construídos

Auto-avaliação

Nome: _____ Data: _____

Auto-avaliação

Para o trabalho mais adequado:

1- Foi paciente	☹️	😞	😊	😄
2- Elogiei	☹️	😞	😊	😄
3- Incentivei	☹️	😞	😊	😄
4- Concretizei ideias	☹️	😞	😊	😄
5- Participlei	☹️	😞	😊	😄
6- Partilhei ideias	☹️	😞	😊	😄
7- Resolvi as questões	☹️	😞	😊	😄
8- Ajudei a resolver conflitos	☹️	😞	😊	😄
9- Concretizei corretamente o meu papel	☹️	😞	😊	😄
10- Ajudei na organização e limpeza dos materiais	☹️	😞	😊	😄

Como avalio o quadro do meu grupo?

☹️ ☹️ ☹️ ☹️ ☹️

Como te sentiste a realizar esta tarefa?

☹️ ☹️ ☹️ ☹️ ☹️

Harmonizador

Encoraja e felicita;
Previne os conflitos;
Sugere a procura de soluções.

Monitor dos materiais

Distribui e recolhe os materiais;
Faço uma gestão cuidadosa dos materiais;
Incentivo a poupança e o cuidado com os materiais.

Secretário

Registo as ideias principais;
Registo os acontecimentos importantes;
Registo informações sobre o trabalho.

Sonoplasta

Têm de falar baixo;
Não podes falar tão alto, porque perturbas os outros colegas;
Tu estás a falar demasiado alto.

Em cima: vista de impressão de ficha de opinião por trabalho produzido. Vista de impressão de cartões de papéis de harmonizador, monitor dos materiais, secretário e sonoplasta.

Ao lado: vista de impressão de ficha de auto-avaliação individual.

Vista de impressão de slides do PowerPoint “Quadros de pintores famosos” da autoria da investigadora.



Produções dos alunos

Quadro vermelho

Autores:	8, 10, 5	
Nome da equipa:	<i>Gorda</i>	Data da criação:
Nome do quadro:	<i>Vermelho como a carne</i>	<i>22/03/2010</i>

O nosso quadro faz-nos pensar em:



minha
barco

peixe
castelo



Em que é que pensam quando olham para este quadro?

Nome do grupo:
as folhas

Elementos:

toalha de mesa
flores, tabua

Júpiter
fogo
cerigos
fruta

Nome do grupo:
 Pintores

Elementos:

Nome do grupo:

Elementos:

ponte
mercúrio
sangue



liquenique
amor
toalha
cala

Nome do grupo:
as sentença

Elementos:



Nome: 5

ta: 25/03/2020



AUTO-AVALIAÇÃO

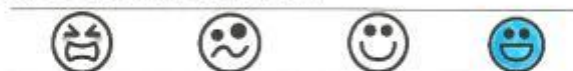
Pinta a carinha mais adequada:

1-Fui paciente				
2-Elogiei				
3-Incentivei				
4-Cumpri as regras				
5-Participei				
6-Partilhei ideias				
7-Respeitei opiniões				
8-Ajudei a resolver conflitos				
9- Cumpri correctamente o meu papel				
10-Ajudei na arrumação e limpeza dos materiais				

Como avalias o quadro do teu grupo?



Como te sentiste a realizar esta tarefa?



chilenoart.com



Fotografias



Materiais entregues a cada grupo.



Grupo amarelo em produção de trabalho. Produto final.



Grupo verde em produção de trabalho. Produto final.



Grupo azul em produção de trabalho. Produto final.



Grupo vermelho em produção de trabalho. Produto final.




Grupo preto em produção de trabalho. Produto final.



Exposição final dos trabalhos.

Produções dos alunos



Receitas com... letras

História elaborada por:

3, 7, 12 e 15

A história da gada

Ingredientes:

- 1- No tempo das gadas
- 2- cavaleiro
- 3- florula mágica
- 4- encontrar o fal
- 5- em Marte
- 6- um dragão
- 7- uma mulher - Felicia
- 8- vitória vitória

acabou a história

Modo de preparação:

Partilhar as ideias de cada cabeça pensadora com o grupo.


juntar aos poucos paciência, respeito e um raminho de incentivo fresco.

Quando as ideias terminarem, mexer muito bem até formar uma massa consistente e divertida.

Estender num papel e levar ao forno.

O resultado final depende dos cozinheiros. O nosso foi:

No tempo das gadas, apareceu um cavaleiro que se chamava - Zula. O cavaleiro morava na florula mágica com o fal. Um dia o cavaleiro e o fal foram ao





Planeta Marte. O Pai em Marte
perdeu a menina folocubada
foi à procura do pai.
Mas o pai encontrou um dragão
e quando viu o dragão começou
a lutar com ele. Mas o gi-

lho foi pela a caminho errado e não
encontrou o pai.

Passados 10 dias, a menina estava triste,
desiludida e encontrou uma mulher-
-polícia. Ela indicou o caminho certo
para ele encontrar o pai.

Entretanto, o pai cortou-lhe uma orelha.
O pai foi para casa e a menina quando
chegou a casa, encontrou-o.

No planeta mágico viveram felizes para
sempre.

Vitória, vitória
acabou a história.



Receitas com... letras



Nome:

1

Data:

19/4/2010

Auto-avaliação

Pinta a carinha mais adequada:

1-Fui paciente



2-Elogiei



3-Incentivei



4-Cumpri as regras



5-Partilhei ideias



6-Respeitei opiniões



7- Cumpri correctamente o meu papel



Como avalias a história que criaram?



Como te sentiste a realizar esta tarefa?



Sentiste dificuldades?

Não ☒

Sim ☐

Onde?



Fotografias



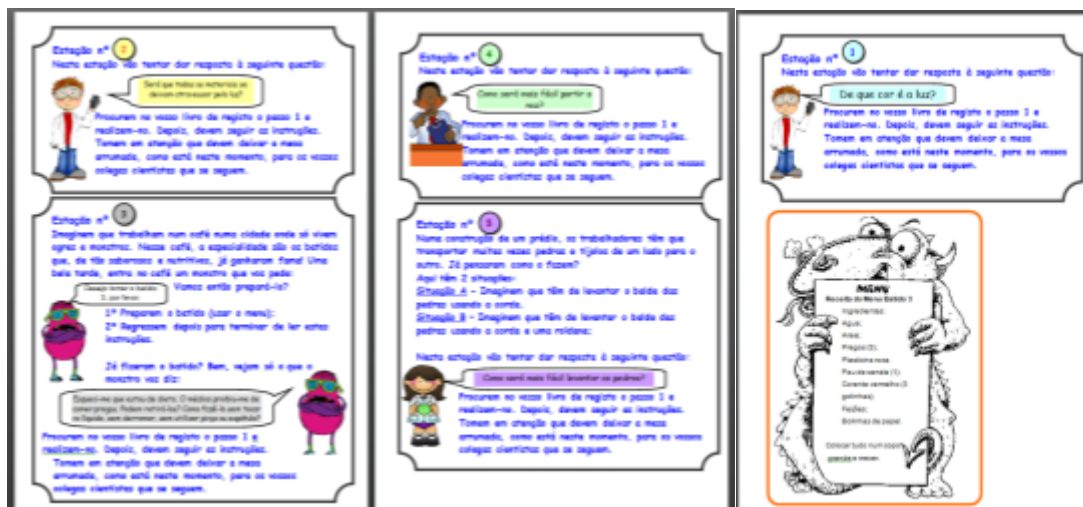
Grupos em discussão de ideias para a construção da história. Apresentação do trabalho final à turma. Exposição de trabalhos.



Vista de impressão dos cartões do ficheiro “fábrica de histórias”.

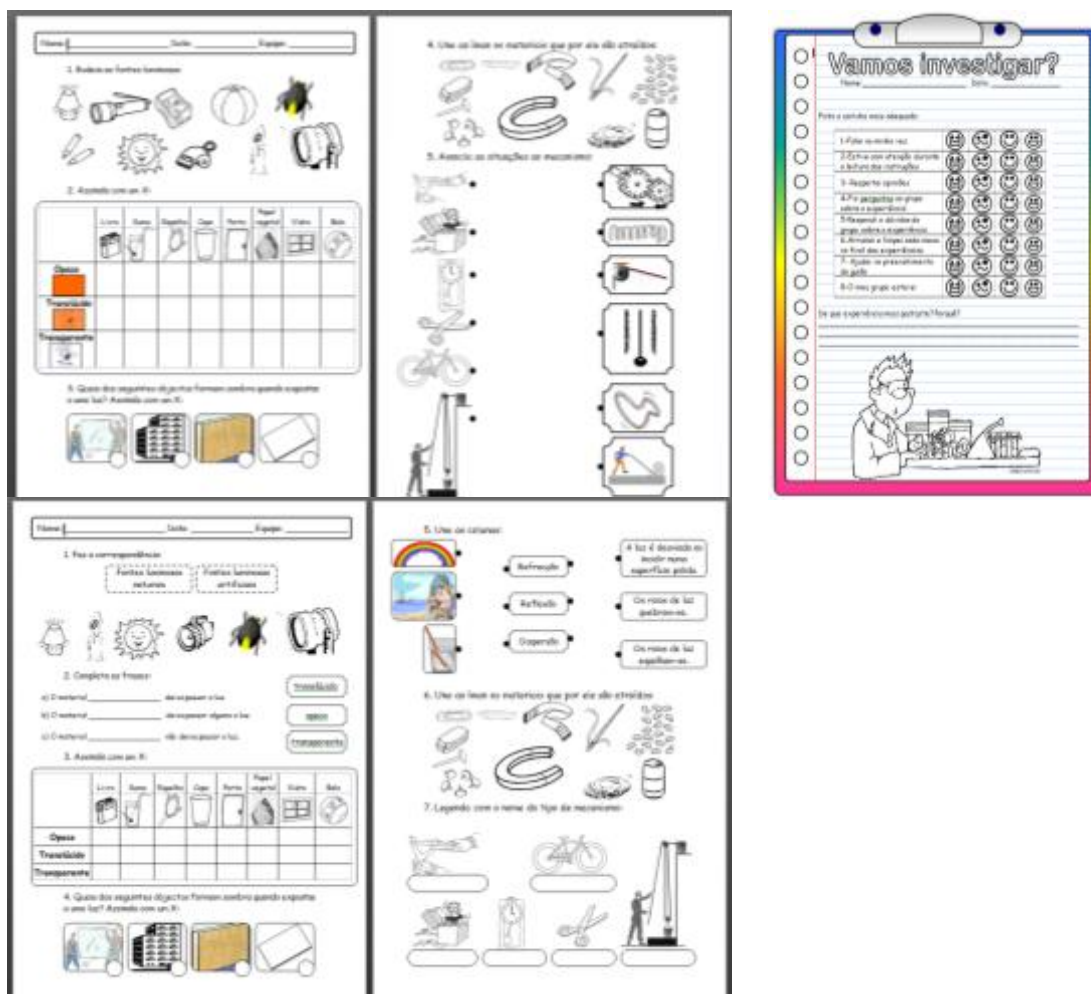
Anexo 43. Materiais da semana da intervenção de 19 a 23 de Abril de 2010

Vistas de impressão de recursos construídos

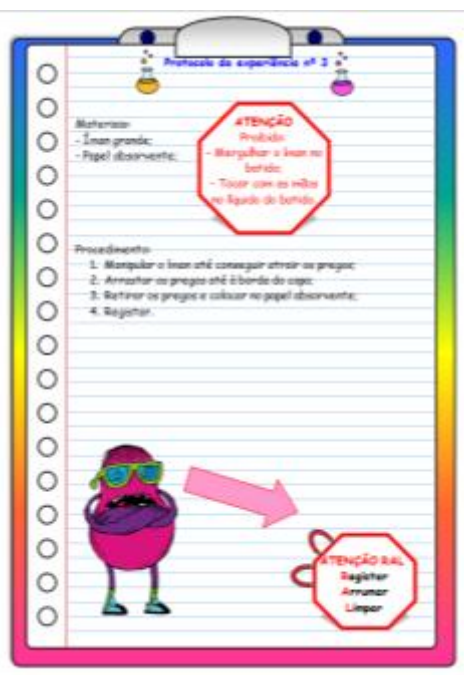


Em cima: vista de impressão das instruções de cada estação.


Em baixo: vista de impressão de fichas de verificação de conhecimentos (dois níveis). Vista de impressão de ficha de auto-avaliação.



Vista de impressão dos protocolos experimentais de cada estação.



Cientistas... Vamos investigar?



Este livro de experiências pertence a:

Nome do grupo:

A sala transformada em laboratório...

Bem-vindos ao laboratório!
Cada estação contém uma experiência diferente.

- Assim que chegarem à nova estação, devem ler a pista que lá está;
- Depois, devem procurar o pássaro que corresponde a essa experiência e ler a pergunta;
- Não mais da estação encontram também as instruções para a experiência. Só as devem ler e fazer, quando for indicado.

Lembrem-se! Para serem uns cientistas com sucesso devem:

seguir a ordem das pistas. Nada de pular!

trabalhar muito bem uns aos outros

desfrutar que todos no grupo participem de tudo

De que cor é a luz?

1. O que pensamos e porquê:

2. Vamos experimentar (segundo exemplos de exemplo):

3. Vamos registar:

Cor	Cor obtida	A luz é desta cor?

Será que todos os materiais se vão atravessar pela luz?

1. O que pensamos e porquê:

2. Vamos experimentar (segundo exemplos de exemplo):

3. Vamos registar: (colocar um X)

MATERIAL	Vamos o objecto Nítido	Não vamos o objecto
Cartão		
Cartolina		
Papel		
Papel vegetal		
Alcova		
Plástico A		
Plástico B		
Tecido		
Espelho		
Celofane		
Vidro		

Agrupem os materiais e organizem as características comuns aos materiais do mesmo grupo, no seguinte quadro:

Materiais através dos quais...

... não foi possível ver o objecto de forma nítida	... não foi possível ver o objecto de forma nítida	... não foi possível ver o objecto de forma nítida

4. Vamos responder à questão:

Como vão conseguir retirar as pregas, sem tocar no líquido e sem utilizar pipeta ou espátula?

1. O que pensamos e porquê:

2. Vamos experimentar (segundo exemplos de exemplo):

3. Vamos registar: (desenhar a forma como conseguiram retirar as pregas. Colocar setas para indicar os movimentos)

4. Vamos responder à questão:

Como será mais fácil portar a roca?

1. O que pensamos e porquê:

2. Vamos experimentar (segundo exemplos de exemplo):

3. Vamos registar:

Situação	Conseguimos portar?	Que forças fizemos? (muito, pouco, média)

4. Vamos responder à questão:

Como será mais fácil levantar as pedras?

1. O que pensamos e porquê:

2. Vamos experimentar (segundo exemplos de exemplo):

3. Vamos registar: (desenhar a situação mais fácil. Colocar setas para explicar o funcionamento)

4. Vamos responder à questão:

Vista de impressão do livrinho de registo.



Vista de impressão dos slides do PowerPoint “Cientistas... vamos comunicar?” da autoria da investigadora.

Produções dos alunos

De que cor é a luz?

1. O que pensamos e porquê:
deve ser a cor que a luz é amarela.

2. Vamos experimentar (seguir as instruções da estação)

3. Vamos registar:

Cores	Cor obtida	A luz é desta cor?
amarela	amarela	não
laranja	laranja	não
verde	verde	não
azul	azul	não
roxo	roxo	não
branco	branco	sim

4. Vamos responder à questão:
deve ser a cor que a luz é amarela, mas era branca.

Será que todos os materiais se deixam atravessar pela luz?

1. O que pensamos e porquê:
Penso que sim.

2. Vamos experimentar (seguir as instruções da estação)

3. Vamos registar: (colocar um X)

Material	Vemos o objecto		Não vemos o objecto
	Nítida	Pouco nítida	
Cartão	X		X
Cartolina			X
Papel			X
Papel vegetal		X	
Acetato	X		
Plástico A		X	
Plástico B	X	X	
Tecido			X
Espelho			X
Celofane	X		
Vidro	X		

Agrupem os materiais e organizem as características comuns aos materiais do mesmo grupo, no seguinte quadro:

Materiais através dos quais...

... foi possível ver o objecto de forma nítida	... não foi possível ver o objecto de forma nítida	... não foi possível ver o objecto
acetato, vidro, celofane	laranja, plástico A, plástico B	cartão, cartolina, papel, tecido, espelho

Materiais TRANSPARENTES:	Materiais TRANSLÚCIDOS:	Materiais OPACOS:
Não deixam passar a luz <input type="checkbox"/>	Não deixam passar a luz <input type="checkbox"/>	Não deixam passar a luz <input checked="" type="checkbox"/>
Deixam passar parcialmente a luz <input type="checkbox"/>	Deixam passar parcialmente a luz <input checked="" type="checkbox"/>	Deixam passar parcialmente a luz <input type="checkbox"/>
Deixam passar totalmente a luz <input type="checkbox"/>	Deixam passar totalmente a luz <input type="checkbox"/>	Deixam passar totalmente a luz <input type="checkbox"/>

4. Vamos responder à questão:
transparência, translúcido, opaco. Deixam passar a luz, mas alguns não deixam.

Como vão conseguir retirar os pregos, sem tocar no líquido e sem utilizar pinça ou espátula?

1. O que pensamos e porquê:
deve conseguir retirar os pregos.

2. Vamos experimentar (seguir as instruções da estação)

3. Vamos registar: (desenhar a forma como conseguiram retirar os pregos. Colocar setas para indicar os movimentos)

4. Vamos responder à questão:
conseguimos retirar os pregos sem a mão.



Como será mais fácil partir a noz? 4





1. O que pensamos e porquê:
2. Porque é que a noz se divide e muito facilmente

2. Vamos experimentar (seguir as instruções da estação)

3. Vamos registar:

Situações:	Conseguimos partir?	Que força fizemos? (muita, pouca, média)
	<i>não</i>	<i>muito</i>
	<i>sim</i>	<i>muito</i>
	<i>sim</i>	<i>muito</i>

4. Vamos responder à questão:
2. para a noz dividir no meio

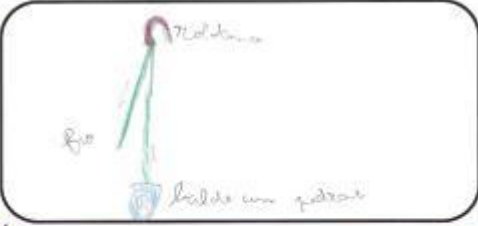


Como será mais fácil levantar as pedras? 5

1. O que pensamos e porquê:
2. levantar a noz

2. Vamos experimentar (seguir as instruções da estação)

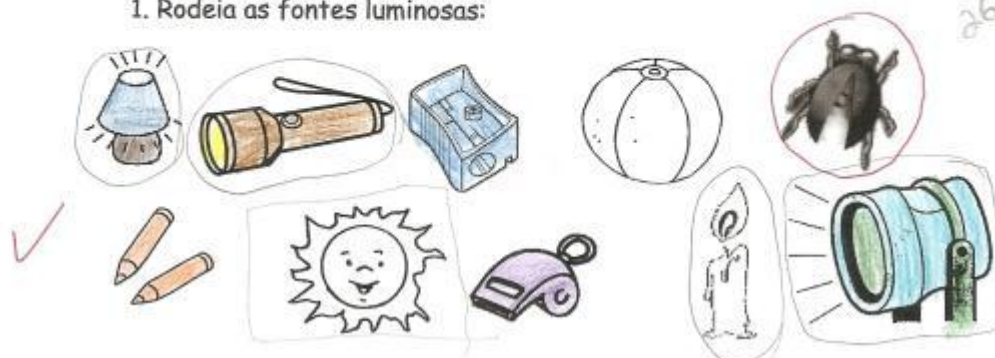
3. Vamos registar: (desenhar a situação mais fácil. Colocar setas para explicar o funcionamento)



4. Vamos responder à questão:
2. levantar a noz no meio da noz

Nome: 12 Data: 25/09/2010 Equipa: Cientistas do Mundo

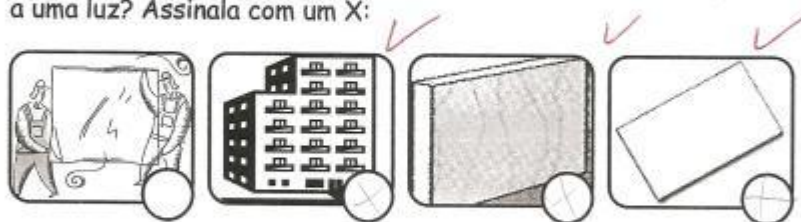
1. Rodeia as fontes luminosas:



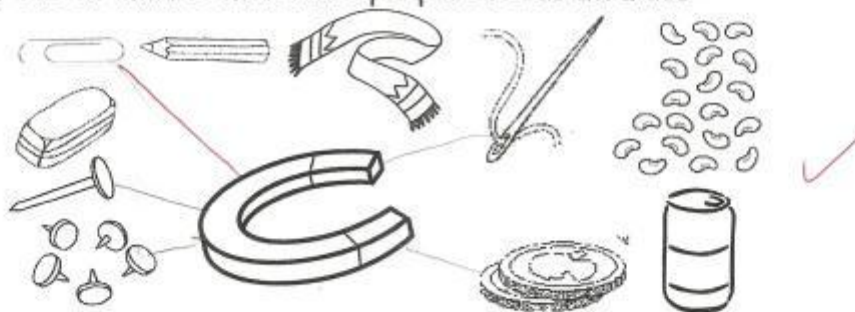
2. Assinala com um X:

	<input checked="" type="checkbox"/> Livro	<input checked="" type="checkbox"/> Sumo	<input checked="" type="checkbox"/> Espelho	<input checked="" type="checkbox"/> Copo	<input checked="" type="checkbox"/> Porta	<input checked="" type="checkbox"/> Papel vegetal	<input checked="" type="checkbox"/> Vidro	<input checked="" type="checkbox"/> Bola
Opaco 	X		X		X			X
Translúcido 		X				X		
Transparente 				X			X	

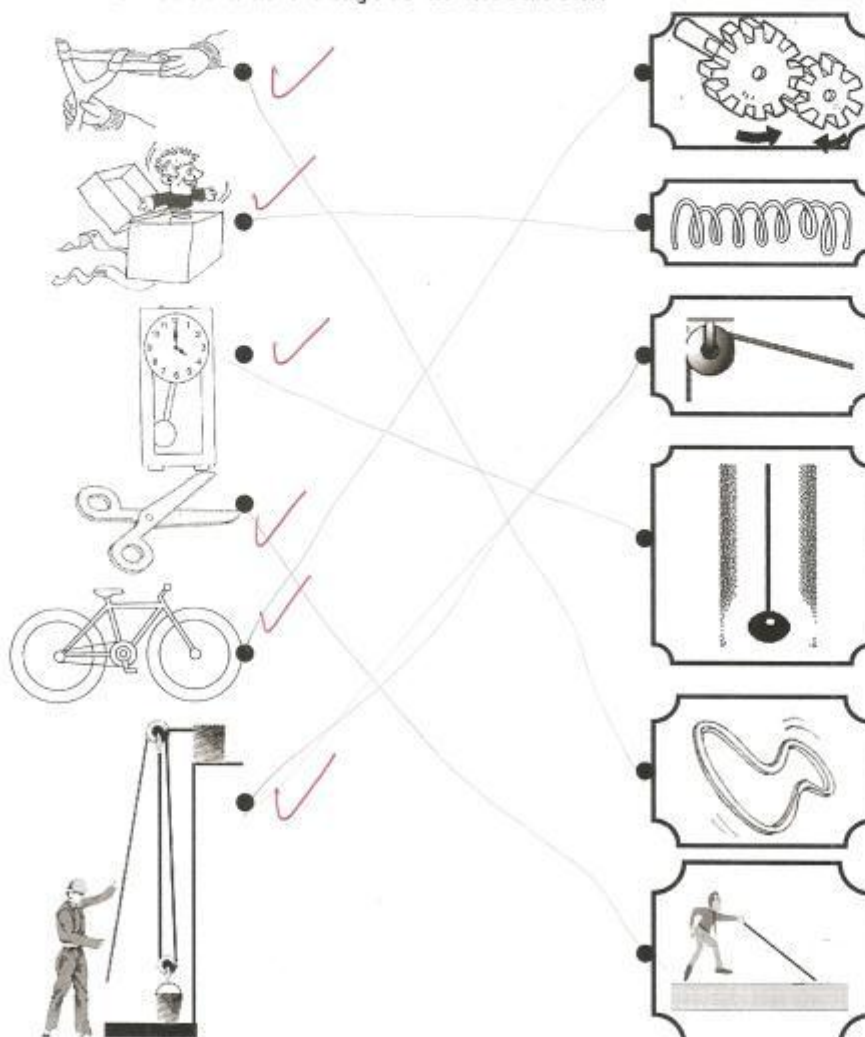
3. Quais dos seguintes objectos formam sombra quando expostos a uma luz? Assinala com um X:



4. Une ao íman os materiais que por ele são atraídos:

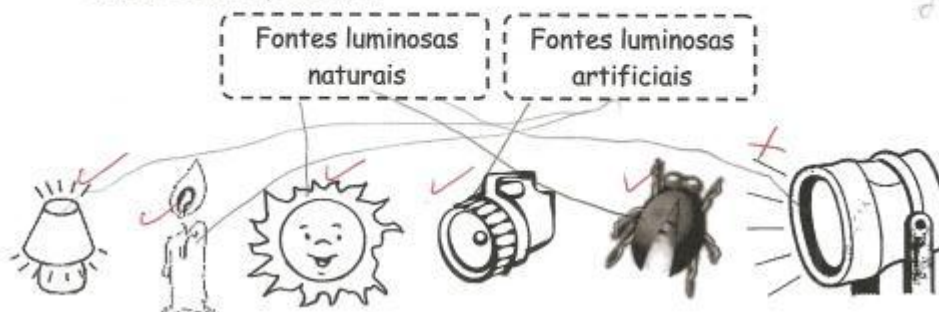


5. Associa as situações ao mecanismo:



Nome: 2 Data: 25/04/2020 Equipa: Moluscos

1. Faz a correspondência:



2. Completa as frases:

- a) O material transparente deixa passar a luz. ✓
 b) O material translúcido deixa passar alguma a luz. ✓
 c) O material opaco não deixa passar a luz. ✓

translúcido

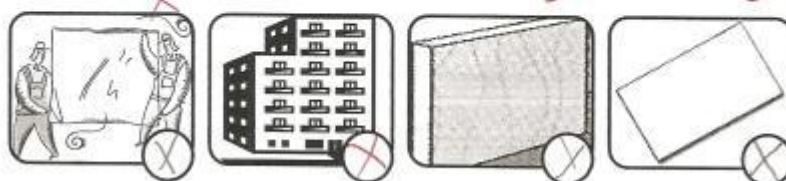
opaco

transparente

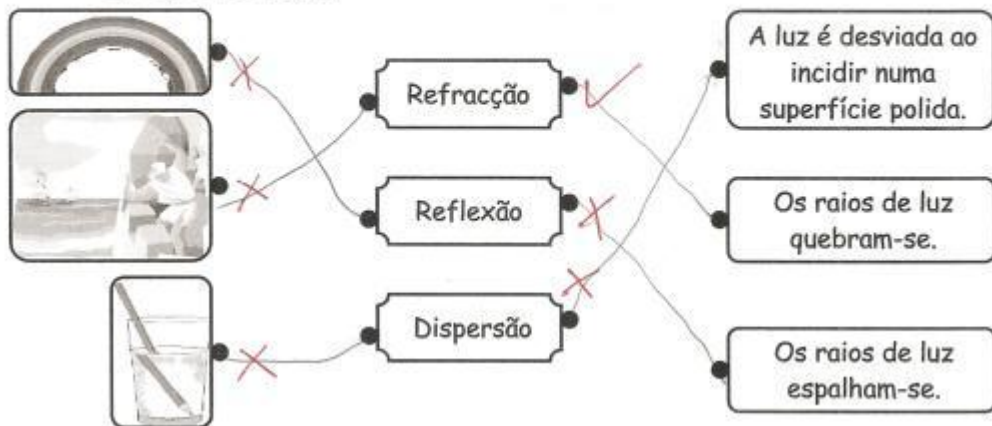
3. Assinala com um X:

	<input checked="" type="checkbox"/> Livro	<input checked="" type="checkbox"/> Sumo	<input checked="" type="checkbox"/> Espelho	<input checked="" type="checkbox"/> Copo	<input checked="" type="checkbox"/> Porta	<input checked="" type="checkbox"/> Papel vegetal	<input checked="" type="checkbox"/> Vidro	<input checked="" type="checkbox"/> Bola
Opaco	X		X		X			X
Translúcido		X				X		
Transparente				X			X	

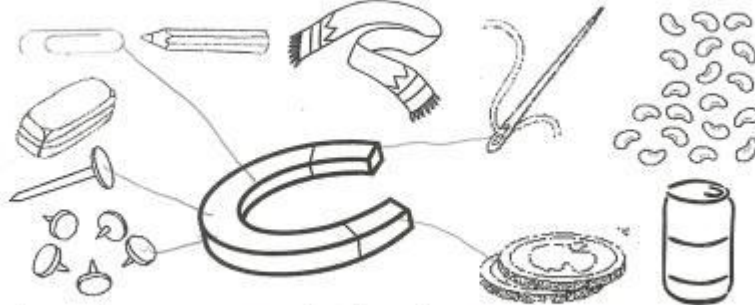
4. Quais dos seguintes objectos formam sombra quando expostos a uma luz? Assinala com um X:



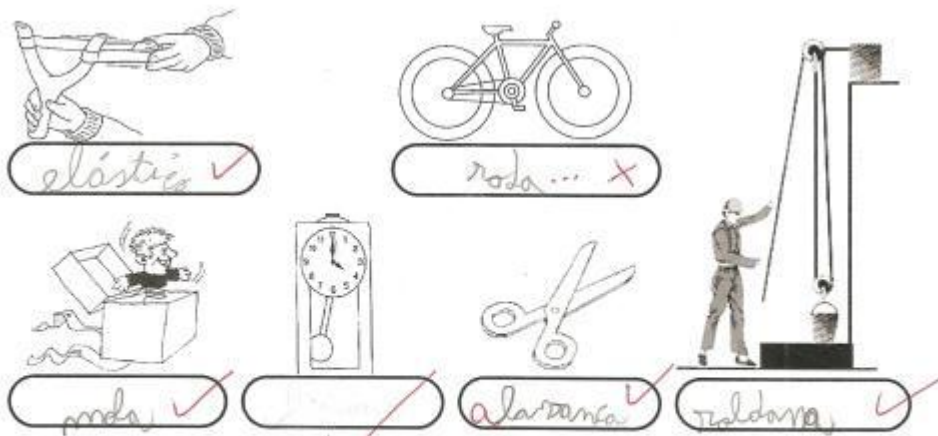
5. Une as colunas:



6. Une ao íman os materiais que por ele são atraídos:



7. Legenda com o nome do tipo de mecanismo:



Vamos investigar?


Nome: 8 Data: 23/04/2010

Pinta a carinha mais adequada:

1-Falei na minha vez				
2-Estive com atenção durante a leitura das instruções				
3- Respeitei opiniões				
4-Fiz perguntas ao grupo sobre a experiência				
5-Respondi a dúvidas do grupo sobre a experiência				
6-Arrumei e limpei cada mesa no final das experiências				
7- Ajudei no preenchimento do guião				
8-O meu grupo esteve:				

De que experiência mais gostaste? Porquê?

de experiência da batida, porque aparkamos fogos com imanes gigantes.



philip@artn.intc

Fotografias



Grupos de alunos nas estações, realizando as experiências autonomamente.

Produções dos alunos

Caderno de registo



Avaliação das Dramatizações

Grupo: Os Bravos
 E: 5, 6, 15
 Data: 04.05.10

Título da peça: A raposa e a cegonha

Avaliação da dramatização:

Tópico	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Fantoches				X
Entoação das falas			X	
Audição das falas			X	
Organização do grupo				X
Coordenação das falas com os fantoches			X	
Comportamento do grupo				X

O que fizeram muito bem:
Os alunos acharam o que eles fizeram muito bom

O que poderiam melhorar:
O que eles poderiam melhorar a sua fala

Classificação geral atribuída: Bom

Título da peça: A galinha e o rato

Avaliação da dramatização:

Tópico	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Fantoches				X
Entoação das falas			X	
Audição das falas			X	
Organização do grupo				X
Coordenação das falas com os fantoches			X	
Comportamento do grupo				X

O que fizeram muito bem:
O que fizeram muito bem os alunos

O que poderiam melhorar:
O que eles poderiam melhorar a sua fala

Classificação geral atribuída: Muito bom

Título da peça: A raposa e a cegonha

Avaliação da dramatização:

Tópico	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Fantoches				X
Entoação das falas			X	
Audição das falas				X
Organização do grupo				X
Coordenação das falas com os fantoches				X
Comportamento do grupo				X

O que fizeram muito bem:
Os alunos fizeram os fantoches

O que poderiam melhorar:
a sua fala

Classificação geral atribuída: Bom

Título da peça: A Galinha Cega

Avaliação da dramatização:

Tópico	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Fantoches				X
Entoação das falas				X
Audição das falas				X
Organização do grupo				X
Coordenação das falas com os fantoches			X	
Comportamento do grupo				X

O que fizeram muito bem:
O que fizeram muito bem
Os fantoches

O que poderiam melhorar:
O que eles falaram
melhorar a leitura

Classificação geral atribuída: Muito bom

AUTO-AVALIAÇÃO DE GRUPO:

Título da nossa peça: Tudo e a Lua

Avaliação da nossa preparação:

Tópico	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Distribuição de tarefas e papéis				X
Esclarecimento de dúvidas				X
Cooperação e ajuda				X
Organização do grupo			X	
Treino da dramatização			X	
Gestão de tempo		X		

Avaliação da nossa dramatização:

Tópico	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Fantoches			X	
Entoação das falas		X		
Audição das falas				X
Organização do grupo				X
Coordenação das falas com os fantoches		X		
Comportamento do grupo			X	

O que fizemos muito bem:
O que fizemos muito bem
Os fantoches

O que poderíamos melhorar:
O que não falamos
melhorar a leitura

Classificação geral atribuída: Muito bom

Fotografias



Conjunto de materiais por grupo: guião e fantoches.

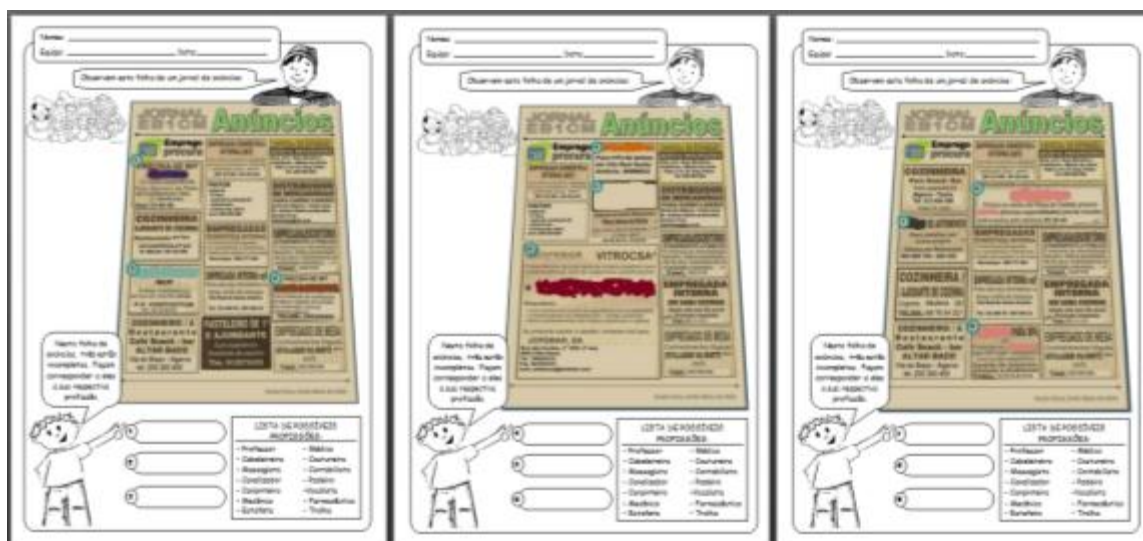
Casinha do Teatro.

Preparação de peças de teatro pelos grupos.



Anexo 45. Materiais da semana de intervenção de 10 a 14 de Maio de 2010

Vistas de impressão de recursos construídos



Vista de impressão de três fichas de identificação de profissões.



Vista de impressão de fichas para sorteio de correcção.



Vista de impressão folha com anúncios de jornal colectivos.





Vista de impressão de fichas de auto-avaliação individual.

Produções dos alunos

Nomes: 4, 6, 13

Equipa: *Os Legenhos* Data: *14/02/2010*

Observem esta folha de um jornal de anúncios:

JORNAL EB1CM Anúncios

Emprego procura

1 **PRECISA-SE M/F**

C/ muita experiência
Para Abertura de Padaria/Confeitaria, em Gaia
C/ referências.
Telef. 123 456 789

EMPREGADA DOMÉSTICA INTERNA (M/F)

Que saiba cozinhar e restantes serviços domésticos. Pede-se referências. Zona Agren
289 123 456 - 96 765 432

EMPRESA EM EXPANSÃO ACEITA INSCRIÇÕES

Eng. civil - Eng. Mecânico - Arquitecto - Mestre de obras
Falar c/ Sr. Dr. Eng. Pedro
Tel. 289 999 888

COZINHEIRA AJUDANTE DE COZINHA

Restaurante em Faro
com experiência e 9º ano
Sr. Manuel - 90 123 456

EMPREGADAS DOMÉSTICA INTERNA

• Preferência portuguesas
• C/ experiência e referências
• Idade não superior a 45 anos
Monchique - 888 777 666

DISTRIBUIDOR DE MERCADORIAS PARA CARRO LIGEIRO

Zona do Algarve - Carta cond B - Indicar salário pretendido
enviar CV p/ distribalg@ah.com

EMPREGADA ESCRITÓRIO ATENDIMENTO A PÚBLICO

P/ empresa de intermediação financeira. Ótima apresentação. Até 30 anos. Conhecimentos de contabilidade e informática. **Telef.** 90807050

2 **M/F**

PARA FARMÁCIA NA VILA DE CASTRO MARIM
P.F. CONTACTAR
TEL. 60 30 90 60

EMPREGADA INTERNA m/f

Para serviço doméstico e tomar conta de crianças.
Vila Real de Santo António
Tel. 123 456 78 - 987 654 32

3 **PRECISA-SE M/F**

Para instalação de canalização de água e esgotos em vivenda em construção. Zona do sotavento algarvio.
TELEF.: 200500900

COZINHEIRO / A Restaurante Café Snack - bar ALTAR BACO

Vila do Bispo - Algarve
tel. 200 300 400

PASTELEIRO DE 1ª E AJUDANTE


Com experiência
Arredores de espinho
Tlm. 912572435

EMPREGADO DE MESA

Conhecimentos línguas
ESTALAGEM VIA NORTE ****
(m/f)
Telef. 289 999 888

Sexta-feira, 14 de Maio de 2010

Nesta folha de anúncios, três estão incompletos. Façam corresponder a eles a sua respectiva profissão.



1 *Indeio*

2 *farmacêutico*

3 *canalizador*

LISTA DE POSSÍVEIS PROFISSÕES:

- Professor	- Médico
- Cabeleireira	- Costureira
- Massagista	- Contabilista
- Canalizador	- Padeiro
- Carpinteiro	- Vocalista
- Mecânico	- Farmacêutico
- Estafeta	- Trolha

JORNAL EB1CM Anúncios



*Precisa-se de
Esteticista
Com experiência em
pedicure M/F
tel. 955 101010*

*Precisamos de um
cozinheira em
lugar de marim para
restaurante.
tel - 96 456 44
9
telem - 5456 10 11
8*

*PRECISA-SE
DE
PARAFILIA
4000 ERMEN
ERO PORTO EM
NOVA IROUE
287 542 666*

«MISTER CHURRASCO»
PADRÃO, admite (m/f):
**EMPREGADO
DE MESA**
Com boa apresentação e
experiência. 25 - 35 ANOS
Tm. 100200300

**DENTISTA
PRECISA-SE M/F**
Para Clínica
R. Capitão Salgueiro Maia.
371-Loja 5
4430-518-V.N. de Gaia.
☎ 90302050

COSTUREIRAS M/F
PARA FÁBRICA DE CONFEÇÕES NO PORTO
Experiente em confecção de senhora
Idade até 45 anos. Exige-se qualidade
Tel. 225107712

EMPRESA DE CONFEÇÃO
Admite para entrada imediata
Costureira especializada (m/f)
Para trabalhar em tecido
☎ 226000382 PORTO

CONTROLPRIME PRECISA
Electricistas e Técnicos
Com experiência na área de sistemas de
segurança
CONTACTAR: ☎ 800600300

*Para jogar Sudo
telemovel 723456789
Fax - 246890
Futelnd @.pt
Andar 2º no Hotel
de Monte gordo*

EMPRESA EM EXPANSÃO
ACEITA INSCRIÇÕES
Eng. civil - Eng. Mecânico -
Arquitecto - Mestre de obras
Falar c/ Sr. Dr. Eng. Pedro
Tel. 289 999 686

**DISTRIBUIDOR
DE MERCADORIAS**
PARA CARRO LIGEIRO
Zona do Algarve - Carta cond
B - Indicar salário pretendido
enviar CV p/ distribalg@ah.com

EMPREGADA/ESCRITÓRIO
ATENDIMENTO A PÚBLICO
P/ empresa de intermediação
financeira. Ótima apresentação.
Até 30 anos. Conhecimentos de
contabilidade e informática. m/f
Telef. 90807060


*Precisa-se de
Toma conta p/ a
to mesa clínica
rue
telefone 9445*

Nome: 5 Data: 14/04/2020

Auto-avaliação

Pinta a carinha mais adequada:

1. Ajudei na divisão das tarefas				
2. Não criei conflitos				
3. Ajudei o grupo a manter-se concentrado no trabalho				
4. Permaneci na actividade				
5. Falei na minha vez				
6. Respeitei opiniões				
7. Sugeri profissões				
8. Apresentei o anúncio à turma, de forma clara				
9. Dei sugestões para a construção do novo anúncio				
10. O nosso anúncio está...				
11. O meu comportamento foi...				



Fotografias



Alunos nos seus grupos de trabalho cooperativo.

Saco de pano para sorteio e respectivas fichas.

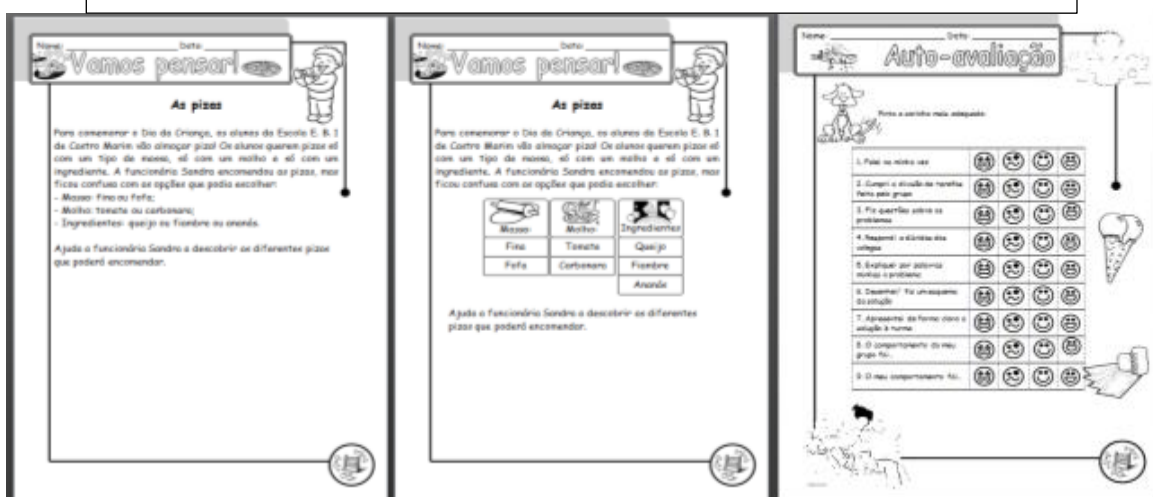
Anexo 46. Materiais da semana de intervenção de 17 a 21 de Maio de 2010

Vistas de impressão de recursos construídos



Em cima: vista de impressão de fichas de situações problemáticas por grupo e por estação.

Em baixo: vista de impressão de fichas individuais de verificação de conhecimentos (dois níveis). Vista de impressão de ficha e auto-avaliação individual.




Produções dos alunos



O gafanhoto Saltitão está a treinar para participar num concurso de salto de barreiras. Ele tem de saltar 5 barreiras, mas só o pode fazer saltando uma ou duas barreiras de cada vez.

De quantas maneiras diferentes poderá o Saltitão chegar ao fim das 5 barreiras?

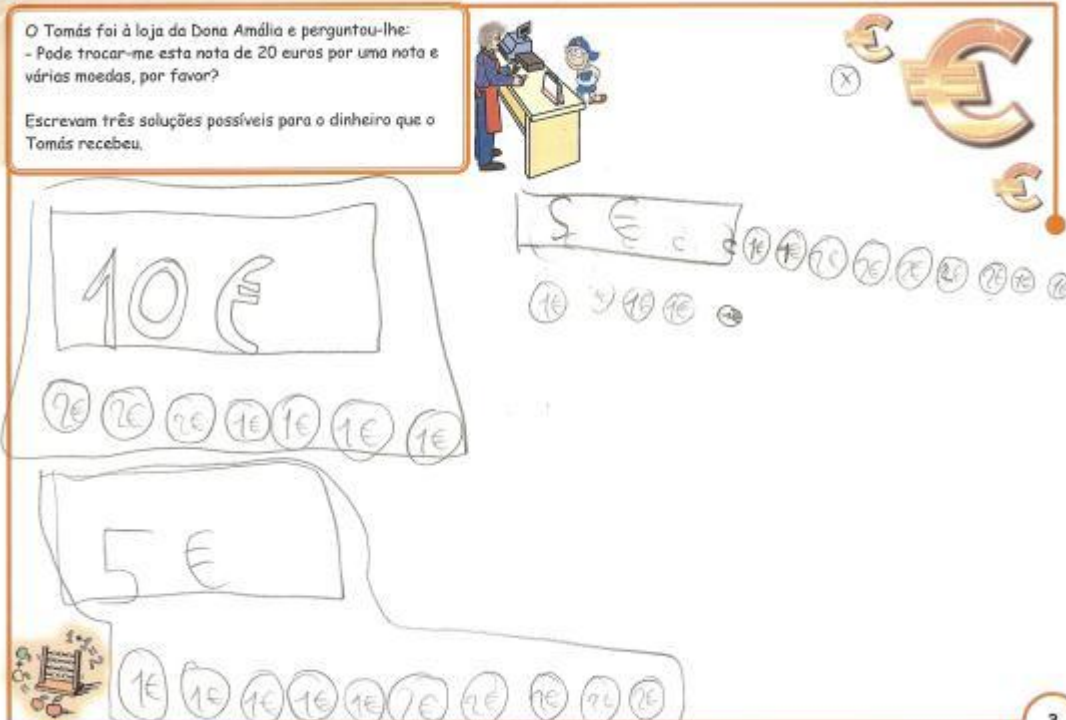


O gafanhoto pode saltar de 7 maneiras diferentes

2


O Tomás foi à loja da Dona Amália e perguntou-lhe:
- Pode trocar-me esta nota de 20 euros por uma nota e várias moedas, por favor?

Escrevam três soluções possíveis para o dinheiro que o Tomás recebeu.




3

Júlia, Alberto e Francisco conhecem-se numa festa e verificam que têm profissões diferentes: dentista, taxista e jornalista.
 Um dos homens é dentista.
 Júlia não é jornalista.
 Francisco não é dentista.
 Qual é a profissão de cada um?



Alberto - dentista
Francisco - jornalista
Júlia - taxista


	Júlia	Alberto	Francisco
dentista	-	X	-
taxista	X	-	-
jornalista	-	-	X



3, 4


4

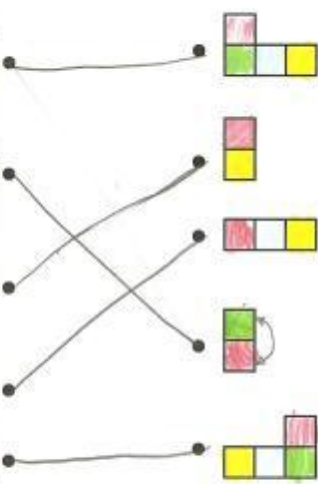
Observa a imagem:



O que vê cada um dos animais?
Liguem e pintem.

BENEFICIAL. J.L. PATRÍCIO





5

Nome: 3

Data: 27/5/2020

Vamos pensar!

As pizzas

Para comemorar o Dia da Criança, os alunos da Escola E. B. 1 de Castro Marim vão almoçar piza! Os alunos querem pizzas só com um tipo de massa, só com um molho e só com um ingrediente. A funcionária Sandra encomendou as pizzas, mas ficou confusa com as opções que podia escolher:

fina
tomate
fiambre

Massa:	Molho:	Ingredientes
Fina	Tomate	Queijo
Fofa	Carbonara	Fiambre
		Ananás

fina
carbonara
queijo
fina
carbonara
ananas
fina
tomate
ananas

Ajuda a funcionária Sandra a descobrir as diferentes pizzas que poderá encomendar.

fina → *queijo*
fina → *tomate*

fina → *carbonara*
fina → *fiambre*

fofa
carbonara
queijo
fofa
tomate
queijo

fofa
carbonara
fiambre
fofa
tomate
fiambre

fofa
carbonara
ananas
fofa
tomate
ananas

A funcionária Sandra descobriu 12 pizzas.

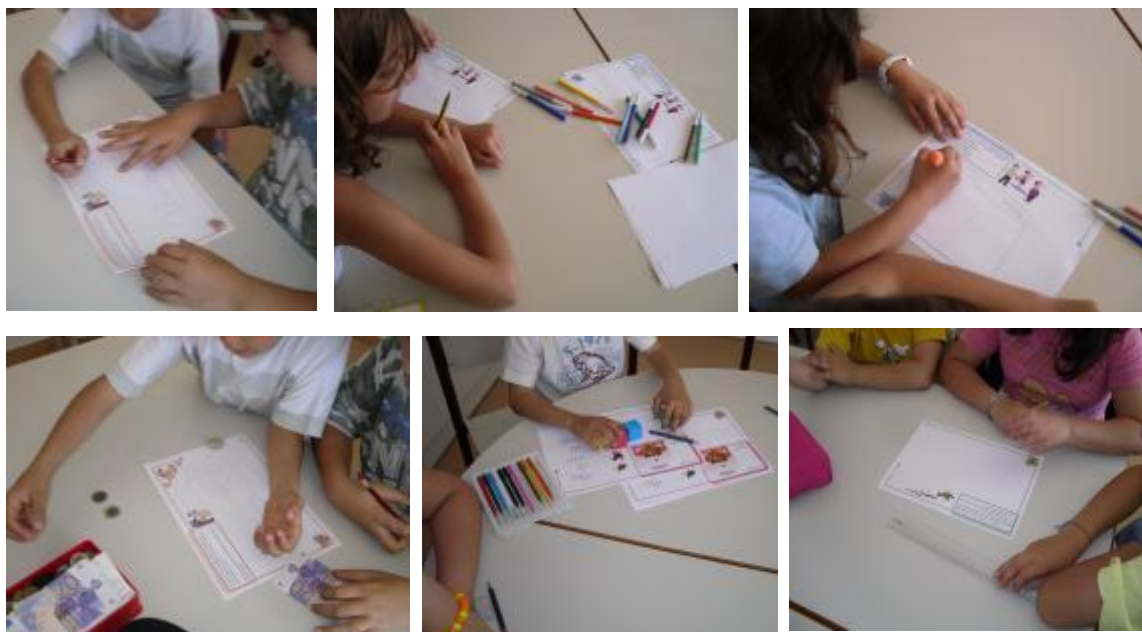
Nome: **6** Data: 25/05/2018

Auto-avaliação

Pinta a carinha mais adequada:

1. Falei na minha vez				
2. Cumpi a divisão de tarefas feita pelo grupo				
3. Fiz questões sobre os problemas				
4. Respondi a dúvidas dos colegas				
5. Expliquei por palavras minhas o problema				
6. Desenhei/ fiz um esquema da solução				
7. Apresentei de forma clara a solução à turma				
8. O comportamento do meu grupo foi...				
9. O meu comportamento foi...				

Fotografias



Grupos trabalhando cooperativamente para resolver as situações problemáticas

Anexo 48. Materiais da semana de intervenção de 31 de Maio a 4 de Junho de 2010

Vistas de impressão de recursos construídos



Expressões proibidas:

- Porco (s) - Porquinho (s) - Casa (s)
- Cor-de-rosa - Madeira - Tijolo
- Palha - Lobo Mau - Irmão (s)



Expressões proibidas:

- Capuchinho - Vermelho - Floresta
- Avó - Doces - Cesta - Orelhas
- Boca - Nariz - Olhos - Dentes
- Grande - Lobo Mau



Expressões proibidas:

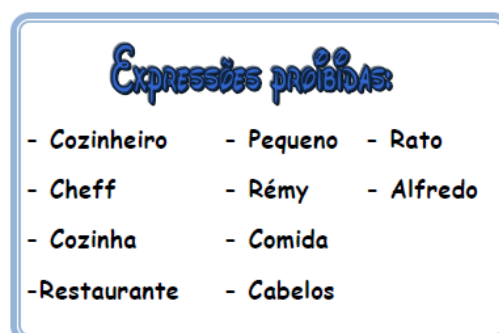
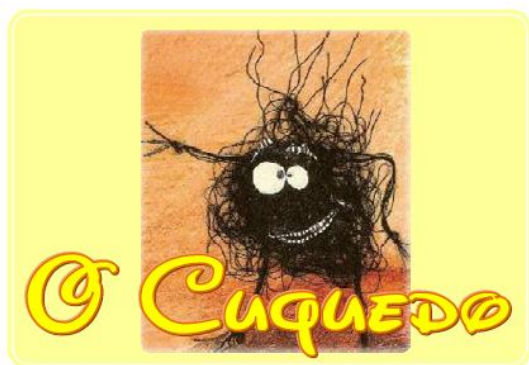
- Sete - Anões - Branca de Neve
- Espelho - Príncipe - Floresta
- Maçã envenenada - Madrasta má



Expressões proibidas:

- Galinha - Franga pedrês - Joana
- Vadia - 17 pintos - Avó
- Clara Sofia - Prenda de anos

Vista de impressão de cartões para personagem misteriosa, da autoria da investigadora.



Vista de impressão de cartões para personagem misteriosa, da autoria da investigadora.

Vista de impressão de impressão de ficha para texto
descritivo no grupo.

Vista de impressão de impressão de ficha de auto-avaliação individual.

Nome

Data

Equipe

A PERSONAGEM MISTÉRIO...

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

50

51

52

53

54

55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

77

78

79

80

81

82

83

84

85

86

87

88

89

90

91

92

93

94

95

96

97

98

99

100

Nome

Data

Auto-avaliação

Assinale com um X:

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
1. Falei na minha vez				
2. Cumpri a minha tarefa				
3. Dêsei características da personagem				
4. Dêsei palavras para substituir as palavras proibidas				
5. Li ou disse uma frase durante a apresentação do texto				
6. Falei de forma audível à turma				
7. Dei uma hipótese de personagem ao grupo				
8. O meu comportamento foi...				
9. O trabalho do meu grupo foi...				



Produções dos alunos

Nomes	4, 15
Data	4/06
Equipa	1 professora e 1 aluno

A PERSONAGEM MISTÉRIO...

É uma menina que vai pelo balque à casa da pessoa mais velha da família e leva uma balda com alimentos. A menina encontra 1 animal selvagem que tem um pelo castanho e tem 4 pernas muito grandes e não a menina a ir para a casa muito velha. O animal segue a menina à casa da pessoa mais velha da família. Este animal chegou de mão da mãe. Para comer a menina.

- A- Cuquedo
- B- Boranica de Nerd
- C- Tapochinho vermelho
- D- Os três porquinhos

Nome 5

Data 4/06/2020

Auto-Avaliação

Assinala com um X:

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
1. Falei na minha vez		X		
2. Cumpri a minha tarefa			X	
3. Disse características da personagem		X		X
4. Disse palavras para substituir as palavras proibidas			X	
5. Li ou disse uma frase durante a apresentação do texto			X	
6. Falei de forma audível à turma				X
7. Dei uma hipótese de personagem ao grupo			X	
8. O meu comportamento foi...				X
9. O trabalho do meu grupo foi...			X	X



Fotografias



Grupos de trabalho cooperativo para a construção da personagem-mistério.

Grupos de trabalho cooperativo apresentando produções à turma.



Textos produzidos pelos grupos sobre a personagem-mistério do envelope.

Cartões com personagem-mistério e palavras proibidas para a descrição, da autoria da investigadora.

Anexo 49. Materiais da semana de intervenção de 7 a 11 de Junho de 2010

Vistas de impressão de recursos construídos

Nome: _____

Episódio: _____

Data: _____

Sebastião

Nome: _____

Nome: _____

Sebastião

O QUE SABEMOS:



O QUE QUEREMOS SABER:



O QUE DESCOBRIMOS:



Auto-avaliação:

Assinala com um X:

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
1. Conheço o meu trabalho				
2. Peço a opinião dos outros				
3. Pago os créditos quando o eu preciso				
4. Obtenho o reconhecimento dos outros				
5. Pago os créditos quando não os preciso				
6. Sou orgulhoso para o trabalho "O que eu sei fazer"				
7. Sou orgulhoso para o trabalho "O que eu quero fazer"				
8. Sou orgulhoso para o trabalho "O que eu preciso fazer"				
9. Ajudo o trabalho a atingir o seu objetivo				
10. O meu comportamento foi				
11. O trabalho do meu grupo foi				



Produções dos alunos

Nomes	10, 12	Equipa	Data	<h1 style="margin: 0;">Sebastião</h1>
-------	--------	--------	------	---------------------------------------


O QUE SABEMOS:

Que o Sebastião encontra a pupula logo depois de subir a luma.

De quando é a luma?

A pupula:

cachinhos, corolas de cabeça im. corollas normais, saltantes, solas, corolas, religio grande, luma, fimo. Bombinhas grandes, lata, repina,




O QUE QUEREMOS SABER:

*O que é que aconteceu depois de o Sebastião ter encontrado a pupula? **

*O que ele fez depois? **

Como encontrou mais para não esquecer nada?


De o Sebastião subir a luma?



O QUE DESCOBRIMOS:

Não descobrimos que o Sebastião encontrou uma luma, nem ficou de mau!

E o melhor de tudo é que ele encontrou um amigo.



Nome

Data

Auto-avaliação:

Assinala com um X:

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
1. Cumpri a minha tarefa				X
2. Falei de forma clara			X	
3. Fiquei em silêncio enquanto vi as imagens				X
4. Observei com atenção as imagens				X
5. Fiquei em silêncio enquanto ouvi a história				X
6. Dei sugestão para a coluna "O que sabemos"				X
7. Dei sugestão para a coluna "O que queremos saber"				X
8. Dei sugestão para a coluna "O que descobrimos"				X
9. Ajudei a montar o amigo do Sebastião				X
10. O meu comportamento foi...			X	
11. O trabalho do meu grupo foi...			X	X



Fotografias



Cartaz, adereços e livro para dinamização da história.



Grupos de trabalho cooperativo, explorando e registando ideias sobre a história.

Debate no grupo-turma sobre ideias da história, exploradas em pequeno grupo.



Produções dos grupos de actividade decorrente da história.



Alunos da turma e crianças do jardim-de-infância dinamizando o reconto da história.



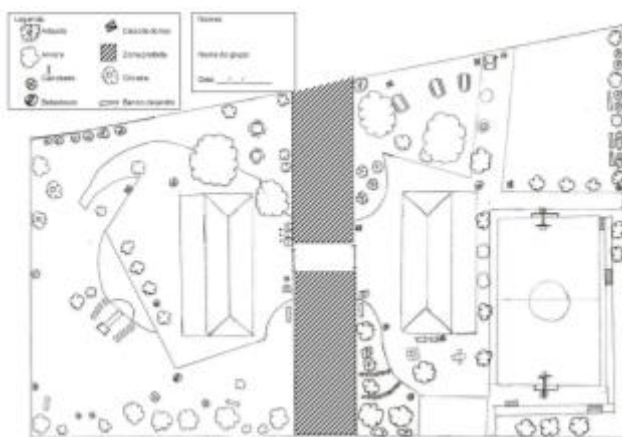
Alunos da turma e crianças do jardim-de-infância trabalhando cooperativamente.



Base do cenário construído cooperativamente pelos alunos da turma.
Cenário final construído cooperativamente pelos alunos da turma e as crianças do jardim-de-infância

Anexo 50. Materiais da semana de intervenção de 14 a 18 de Junho de 2010

Vistas de impressão de recursos construídos



Visão de impressão do mapa da escola, da autoria da investigadora, impresso em papel colorido e entregue a cada equipa.

Fotografias



Envelopes com pistas, que foram espalhados pelo recinto da escola. Balões com pistas no interior.



Grupos cooperativos na descoberta e interpretação de pistas.

Produto final do grupo-turma.





Lanche-convívio de encerramento do ano lectivo.



Duplas de alunos recitando poesia.



Grupo de alunos apresentando peça de teatro.



Grupo de alunos recitando poesia.

